

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



Cândida Augusta Fernandes Rodrigues

Práticas de Leitura Literária na Educação e Formação de Adultos/as

Relatório de Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (2º Ciclo de Estudos), especialidade em Ensino da Literatura, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Prof.^a Doutora Maria Cristina de Almeida Mello

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Práticas de Leitura Literária na Educação e Formação de Adultos/as

Ficha Técnica:

| | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de trabalho | Relatório de Mestrado |
| Título | Práticas de Leitura Literária na Educação e Formação de Adultos/as |
| Autora | Cândida Augusta Fernandes Rodrigues |
| Orientadora | Doutora Maria Cristina de Almeida Mello |
| Júri | Presidente: Doutor Albano António Cabral Figueiredo Vogais: 1. Doutora Lola Geraldês Xavier 2. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo: em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino |
| Área científica | Literatura de Língua Portuguesa |
| Especialidade/Ramo | Ensino da Literatura |
| Data da defesa | 21-10-2014 |
| Classificação | 15 valores |

Para a minha mãe, Maria (1953-2004)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Conta-nos a Tua História. Será que não há nenhum contexto para as nossas vidas? Nenhuma canção, nenhuma literatura, nenhum poema cheio de vitaminas, nenhuma história ligada à tua experiência que possas passar para nos ajudarem a ficar mais fortes? Tu és um adulto. O mais velho, o mais sábio. Pára de pensar em salvar a tua imagem. Pensa sobre as nossas vidas e conta-nos sobre o teu mundo em particular. Desenvolve uma história. A narrativa é radical, cria-nos a nós próprios no momento exacto em que está a ser criada. Nós não te vamos culpar se o teu alcance excede a tua compreensão, se o amor incendeia as tuas palavras, se elas descem em chamas e nada deixam a não ser a queimadura. Ou se, com a reticência das mãos de um cirurgião, as tuas palavras apenas suturam os sítios por onde o sangue pode ter fluído. Sabemos que nunca o conseguirás fazê-lo correctamente – de uma vez por todas. A paixão nunca é suficiente; nem a habilidade. Mas tenta. Por nós, e por ti próprio, esquece o teu nome na rua; conta-nos aquilo que o mundo tem sido para ti, tantos nos bons como nos maus momentos. Não nos digas o que acreditar, o que recear. (...) A linguagem é a meditação.

Toni Morrison - Fragmento do discurso lido na cerimónia de atribuição do Prémio Nobel da Literatura, Estocolmo, 1993



Resumo

Este relatório enquadra-se na área do ensino da literatura de língua portuguesa no contexto da Educação e Formação de Adultos.

Parte-se do relato de uma experiência profissional especial, com recurso a textos literários de língua portuguesa, com o intuito de demonstrar que a população adulta, concretamente a que frequentou o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no CNO – ADICES, evidencia competências de literacia da leitura literária.

Com base em documentos oficiais, traça-se o itinerário português da valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida. Dá-se relevo a este conceito porque se acredita que, diariamente, em contextos distintos, como o meio familiar, social ou profissional, se adquirem saberes e competências. Uma das competências mais relevantes é a literacia.

Após a leitura de vários autores e perspetivas sobre o assunto, conclui-se que literacia é o domínio da leitura, escrita e cálculo e a capacidade de fazer uso social dessas aptidões (OCDE, 2002).

No fulcro da discussão deste trabalho, a tónica é colocada na literacia da leitura literária. Com base nos processos de compreensão na leitura utilizados no Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), designadamente *Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita; Fazer Inferências Diretas; Interpretar e Integrar Ideias e Informação e Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais*, estabelece-se um paralelismo com a ação da população adulta em causa.

Palavras-Chave: *Ensino da literatura; Educação e Formação de Adultos; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Aprendizagem ao Longo da Vida; Literacia da leitura literária; Processos de compreensão na leitura.*



Abstract

This report is related to the teaching of Portuguese language literature in the context of Adults Education and Training.

Starting with the narration of a special professional experience, using literary texts in Portuguese language, in order to demonstrate that the adult population specifically those who attended the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences in CNO - ADICES evinces skills of literary reading literacy.

Based on official documents, we have drawn the Portuguese itinerary on the valorization of Lifelong Learning. This concept is emphasized because we believe that each day, in different contexts, such as family, social or professional context, people acquire knowledge and skills. One of the most relevant skills is literacy.

After reading several authors and perspectives on the subject, we have concluded that literacy is the mastery of reading, writing and calculus and the ability to make a social use of these skills (OECD, 2002).

At the fulcrum of this work's discussion, the emphasis is put on literary reading literacy. Based on the processes of reading comprehension used in the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), namely *Finding and Extracting Explicit Information from a Text*; *Making Direct Inferences*; *Interpreting and Integrating Ideas and Information* and *Examining and Evaluating the Content, the Language and Textual Elements*, we have established a parallelism with the action of the adult population at issue.

Keywords: *Literature teaching; Adults Education and Training; Process of Recognition, Validation and Certification of Competences; Lifelong learning; Literary reading literacy; Processes of reading comprehension.*



Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório. A todos eles o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Doutora Cristina Mello, por toda a sua disponibilidade, pelo aconselhamento relativo à escrita académica e à literatura a consultar, por todos os seus conselhos úteis e apoio amigo que sempre disponibilizou ao longo do processo.

Aos Professores Doutores Carlos Reis e José Carlos Seabra Pereira pelos conhecimentos transmitidos, e pelo prazer que tive em voltar a conviver com eles, pois tinham já sido meus professores no período da licenciatura.

À diretora do CNO da ADICES, Dra. Regina Lopes, pelo apoio incondicional e por ter autorizado uma flexibilidade de horário que permitiu a frequência das aulas de mestrado.

Aos colegas de trabalho do CNO pela partilha de conhecimentos e experiências que enriqueceram o meu percurso profissional, e pelo companheirismo sempre presente nos diferentes momentos.

Deixo um especial agradecimento aos/as adultos/as com quem convivi ao longo dos oito anos de funções. Estou-lhes grata pelos conhecimentos que me transmitiram e por fazerem de mim uma pessoa melhor e mais feliz.

Quero, por fim, agradecer àqueles que mais diretamente ficaram privados de mim, durante este período - a toda a minha família e aos meus amigos, também, por todo o apoio e ânimo demonstrados, que me ajudaram a concluir este importante projeto.

A todos o meu muito obrigada!



Lista de abreviaturas

- ❖ **ADICES** – Associação de Desenvolvimento Local (Santa Comba Dão)
- ❖ **ANEFA** - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ❖ **ANQ** - Agência Nacional Para a Qualificação
- ❖ **B1** – Nível Básico, equivalente ao 4º ano
- ❖ **B2** - Nível Básico, equivalente ao 6º ano
- ❖ **B3** - Nível Básico, equivalente ao 9º ano
- ❖ **CE** - Cidadania e Empregabilidade (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- ❖ **CLC** – Cultura, Língua e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- ❖ **CNO** – Centro Novas Oportunidades
- ❖ **CP** – Cidadania e Profissionalidade (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- ❖ **CRVCC** – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- ❖ **DGFV** – Direção-geral de Formação Vocacional
- ❖ **EFA** - Educação e Formação de Adultos
- ❖ **FSE** - Fundo Social Europeu
- ❖ **IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ❖ **LC** – Linguagem e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- ❖ **MV** – Matemática para a Vida (área de Competências-Chave de Nível Básico)
- ❖ **NB** – Nível Básico
- ❖ **NS** – Nível Secundário
- ❖ **OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ❖ **PIRLS** – *Progress in International Reading Literacy Study*
- ❖ **PISA** - *Programme for International Student Assessment*
- ❖ **PRA** – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- ❖ **PRODEP**- Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal
- ❖ **RCC - NB** – Referencial de Competências-Chave de Nível Básico
- ❖ **RCC - NS** – Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário
- ❖ **RVCC PRO** - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais
- ❖ **STC** – Sociedade, Tecnologia e Ciência (área de Competências-Chave de Nível Secundário)
- ❖ **TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Básico)



- ❖ **UFCD** – Unidade de Formação de Curta Duração
- ❖ **UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



Índice geral

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 12 |
| 1. Capítulo I – Uma experiência profissional no âmbito da Educação e Formação de Adultos | 17 |
| 1.1. Educação e Formação de Adultos..... | 17 |
| 1.1.1. Origens | 17 |
| 1.1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida..... | 18 |
| 1.1.3. Educação e Formação de Adultos em Portugal | 20 |
| 1.1.3.1. Marcos Históricos..... | 21 |
| 1.1.3.2. Contexto Português - descrição | 24 |
| 1.1.3.3. Reconhecimento de Competências | 25 |
| 1.1.3.4. Entidades promotoras do Sistema Nacional de RVCC | 26 |
| 1.1.3.4.1. ADICES - Associação de Desenvolvimento Local | 26 |
| 1.1.3.5. Público-alvo dos processos de RVCC..... | 30 |
| 1.1.3.6. Processo de RVCC – metodologia | 31 |
| 1.1.3.7. Os Centros Novas Oportunidades e o processo RVCC | 32 |
| 1.1.3.7.1. Referenciais de Competências-Chave | 34 |
| 1.1.3.8. Processo RVCC - Vertente Profissional..... | 35 |
| 1.1.3.8.1. RVCC Profissional - metodologia..... | 36 |
| 1.2. Referenciais de Nível Básico e Nível Secundário | 36 |
| 1.2.1. Referencial de Competências-Chave de Nível Básico | 38 |
| 1.2.2. Adulto <i>versus</i> formando | 40 |
| 1.2.3. Os/as formadores/as do processo RVCC e os Referenciais de Competências-chave..... | 41 |
| 1.2.3.1. Perfil dos/as formadores/as de RVCC..... | 41 |
| 1.2.4. Estrutura dos Referenciais de Competências-Chave (Níveis Básico e Secundário)..... | 42 |
| 1.2.4.1. Linguagem e Comunicação | 43 |
| 1.2.4.2. Cultura, Língua e Comunicação | 48 |
| 1.2.4.2.1. Perfil do/a adulto/a a certificar em CLC | 48 |
| 2. Capítulo II - Conceitos de Literacia e Iliteracia..... | 50 |
| 2.1. Enquadramento | 50 |



| | |
|--|-----|
| 2.2. Literacia..... | 50 |
| 2.3. Estudos de literacia..... | 55 |
| 2.4. Literacia da Leitura..... | 57 |
| 2.4.1. Compreensão na leitura..... | 61 |
| 2.5. Leitura do texto literário..... | 65 |
| 2.5.1. O texto literário..... | 65 |
| 2.5.2. Texto literário e leitor..... | 67 |
| 2.5.3. Sobre a interpretação do texto literário..... | 69 |
| 2.5.4. Leitor e Leitura..... | 71 |
| 2.5.5. Literacia da leitura literária..... | 73 |
| 2.5.6. O texto literário como mediador..... | 75 |
| 2.5.7. Uma leitura literária competente..... | 76 |
| 2.6. Competências de literacia dos/as adultos/as do CRVCC/CNO ADICES..... | 79 |
| 2.6.1. Enquadramento..... | 80 |
| 2.6.1.1. Adultos/as CNO-ADICES..... | 81 |
| 2.6.1.2. Conceito de literacia adotado..... | 90 |
| 2.6.2. Leituras em presença..... | 90 |
| 2.6.2.1. <i>Corpus</i> Nível Básico..... | 91 |
| 2.6.2.2. <i>Corpus</i> Nível Secundário..... | 95 |
| 2.6.3. Descrição das práticas de literacia evidenciadas por estes/as adultos/as..... | 97 |
| Conclusão..... | 107 |
| 3. Bibliografia..... | 112 |
| 4. Anexos..... | 117 |



Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Zona de intervenção privilegiada do CNO da ADICES | 27 |
|--|----|

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Linguagem e Comunicação - Unidades de Competência | 46 |
| Tabela 2 - Nível Básico - Situação face ao processo, por género e faixa etária, totais absolutos..... | 83 |
| Tabela 3 - Nível Secundário - Situação face ao processo, por género e faixa etária, totais absolutos. | 84 |
| Tabela 4 - Adultos Por Situação face ao Processo, por Género e Escolaridade, dados absolutos..... | 85 |
| Tabela 5 - Nível Básico - Adultos Por Situação face ao Trabalho por Género e Situação no Processo Trabalho | 88 |
| Tabela 6 - Nível Secundário - Adultos Por Situação face ao Trabalho por Género e Situação no Processo Trabalho | 89 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Nº total de adultos inscritos por género e concelho de residência | 82 |
| Gráfico 2 – Nº total de adultos certificados por género e concelho de residência | 82 |
| Gráfico 3 - Nível Básico - Situação face ao processo por idade e género (síntese) | 83 |
| Gráfico 4 - Nível Secundário - Situação face ao processo por idade e género (síntese)..... | 84 |
| Gráfico 5 - Nível escolaridade no momento da inscrição | 86 |
| Gráfico 6 - Adultos Inscritos por Grau de Escolaridade e Género..... | 86 |
| Gráfico 7 - Nível Básico - Situação no Processo por Situação Face ao Trabalho..... | 88 |
| Gráfico 8 - Nível Secundário - Situação no Processo por Situação Face ao Trabalho | 89 |



Introdução

O presente relatório, que se insere na área do Ensino de Literatura de Língua Portuguesa, resulta de uma vivência enriquecedora no âmbito da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente no Processo de RVCC. Na qualidade de formadora de *Linguagem e Comunicação* (Nível Básico) e *Cultura, Língua e Comunicação* (Nível Secundário), recorro/recorri a textos literários, na sua maioria de língua portuguesa, com o intuito de ajudar a evidenciar as competências requeridas nos Referenciais de Competências-Chave.

Desde o início, é meu desejo defender e afirmar que a população adulta também lê literatura de língua portuguesa e fá-lo, em alguma medida, de forma bem sucedida.

No primeiro capítulo, procede-se a uma breve retrospectiva da Educação e Formação de Adultos, desde a sua génese, por iniciativa da UNESCO, nas décadas de 60/70. Enfatiza-se a Aprendizagem ao Longo da Vida (*lifelong learning*) como o pilar em que assenta a Educação e Formação de Adultos, realçando o seu objetivo de que todos os cidadãos possam acompanhar e beneficiar do progresso técnico e cultural.

No mesmo capítulo, tem lugar a elencagem de marcos históricos no contexto de Educação e Formação de Adultos em Portugal, até aos dias de hoje. Dá-se particular destaque à fase que se inicia com a ação da ANEFA que, no ano 2000, publica o *Referencial de Competências-Chave para a Educação Básica de Adultos*, implementa o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e concebe os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico. Prossegue-se com a referenciação das medidas mais significativas, salientando a Iniciativa Novas Oportunidades, criada em 2005, que assumiu como prioritária a qualificação dos portugueses. Assinala-se, igualmente, a publicação do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, de Nível Secundário*.

Ainda no Capítulo I, faz-se alusão às entidades que acolhiam os Centros Novas Oportunidades, que incluíam entidades públicas e privadas, com abrangência local, regional ou nacional, acreditadas para o efeito. De entre elas, destaca-se



aquela onde, com muito gosto, exerci funções: ADICES – Associação de Desenvolvimento Local, com sede em Santa Comba Dão.

Descreve-se, também, genericamente, o perfil do público-alvo dos Centros Novas Oportunidades e especificam-se os três eixos de intervenção fundamentais: Reconhecimento de Competências, Validação de Competências e Certificação de Competências. Clarifica-se, ainda, a centralidade do PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens) neste processo. O enfoque recai, igualmente, sobre a relevância do Processo de RVCC na medida em que permitia aos/às adultos/as ver reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos adquiridos, ao longo da sua vida, em diferentes contextos (Profissional, Pessoal e Social) e facilitava não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos e de formação, assim como a obtenção de um grau/nível académico. Dá-se conta ainda da aplicação da filosofia do reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida ao contexto profissional. Daí resulta o Processo RVCC PRO, que contribui para a legitimação das credenciais profissionais de muitos trabalhadores que detinham o ‘saber-fazer’ na perfeição, mas a quem faltava o título oficial que lhes permitisse exercer a função, assinar projetos e até auferir de melhor salário.

Salientam-se, neste âmbito, os documentos norteadores do Processo RVCC e RVCC PRO que são os *Referenciais de Competências-Chave, de Nível Básico* e de *Nível Secundário*. Estes assentam nas quatro dimensões da Aprendizagem ao Longo da Vida: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser”, conforme o relatório: *Educação: um Tesouro a Descobrir* (1996).

Para encerrar o Capítulo I, dá-se particular relevo às áreas de Competências-Chave: de Nível Básico, *Linguagem e Comunicação* (LC) e de Nível Secundário, *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), por serem elas o objeto de estudo neste trabalho.

Avançando para o Capítulo II, o assunto abordado será a “literacia”. Primeiramente, procurar-se-á definir o conceito, passando pela alusão a diferentes estudos de literacia, nacionais e internacionais, para, depois, focando a literacia da leitura literária, estabelecer uma comparação com as competências evidenciadas pelos/as adultos/as do CNO-ADICES.



Principia-se pela resenha de definições de literacia, concluindo que esta consiste na competência de leitura, escrita e cálculo. Segue-se uma listagem detalhada das inúmeras ações que se desenvolvem regularmente e que são provas de literacia, tais como as apontadas por Costa e Ávila (1998): envio de mensagens por correio eletrónico; utilização do computador; decifração de um mapa de estradas; realização de um depósito bancário; preenchimento de múltiplos formulários; leitura e resposta a um anúncio de emprego, entre tantas outras. A par desta exposição, destaca-se que tais competências se desenvolvem na escola, mas também no meio familiar, local ou associativo, profissional ou formativo.

É feita também uma referência aos estudos de literacia realizados até ao momento, a saber: o *National Adult Literacy Survey (NALS)* (Kirsh, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993; o *International Adult Literacy Survey (IALS)*, coordenado pelo Canadá, em parceria com a OCDE, cujos resultados foram publicados em 1995 (Tuijnman et al., 1995). Relativamente a Portugal, é referido o primeiro e único, até agora, estudo nacional de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta: o *Estudo Nacional de Literacia (ENL)*, realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente. Este estudo deu origem ao livro ***Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*** (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996). Outro estudo internacional mais recente a que se alude é o *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*, que decorreu entre 1996 e 2005, envolvendo 35 países e 20 idiomas. A menção a estes estudos tem o intuito de sublinhar que as competências analisadas (por exemplo a leitura e escrita) são transversais e que os contextos de vida são determinantes na mobilização ou não dessas competências.

Feita a abordagem conceptual e análise diacrónica dos estudos realizados, centra-se a atenção na ‘literacia da leitura’, considerando que é ela o objeto de observação minuciosa, neste relatório. De forma resumida, a literacia em leitura é definida como a capacidade de compreender, analisar, refletir e interpretar informação escrita para atuar em sociedade e aí exercer os seus direitos, sendo entendida, assim, como condição de cidadania. Tal capacidade desenvolve-se continuamente ao longo da vida.

Prosseguindo para um nível de maior particularização, parte-se para a literacia ao nível do texto literário. Deste modo, define-se texto literário com base na



perspetiva do Professor Carlos Reis. De seguida, destaca-se a relação de estreita afinidade entre o texto e o leitor, porque o leitor é imprescindível e concretizará a “potencialidade comunicativa” do texto (Eco). A este processo Eco chama de «cooperação textual». A interpretação do texto pode ser sinónima da descoberta do «*hidden meaning*», como refere Iser.

Seguindo a anterior linha conceptual, avança-se para a literacia da leitura literária. Neste encadeamento, é reiterada a influência do leitor porque «a obra literária só está concluída quando é apropriada pelos seus leitores» (Correia, 1999). Esclarece-se, também, que a referida apropriação carece de literacia literária ou, noutros termos, de competências, isto é, o leitor deve ter a capacidade de extrapolar a partir da leitura do texto que está a ler, evocando outros textos literários, experiências pessoais ou acontecimentos sociais. Para além das competências do leitor, alerta-se para a determinação do contexto, visto que ele faz com que se convoquem algumas competências e não outras, de modo a resolver indeterminações do texto literário quando é interpretado. Porém, sublinha-se que nenhuma leitura de um texto literário, por plural que seja, será a definitiva.

Chega-se, entretanto, à discussão essencial deste trabalho, nomeadamente a alínea intitulada: *Competências de literacia dos/as adultos/as do CRVCC/CNO ADICES*. Inicia-se pela caracterização da população adulta em causa. Elege-se, de seguida, o conceito de literacia para reger a discussão. Faz-se a exposição e justificação do *corpus* literário utilizado, para o Nível Básico e para o Nível Secundário. Depois, são postas em evidência as competências de literacia que os/as adultos/as que frequentaram o Centro Novas Oportunidades da ADICES - Associação de Desenvolvimento Local detêm/detinham. Partindo de excertos de textos literários em língua portuguesa, conforme explanação apresentada, é possível aferir que a população adulta em causa sabe *Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita; Faz Inferências Diretas; Interpreta e Integra Ideias e Informação* e, em certa medida, revela capacidade para *Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais*. Os processos de compreensão na leitura atrás evocados são os utilizados no estudo *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, considerando-se também os que subjazem ao *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Destaca-se, por fim, que as sessões de



LC e CLC constituíam espaços privilegiados para o exercício das competências de literacia e facilitavam a própria aprendizagem ao longo da vida, fomentando o princípio de *life-long learner* (Comissão Europeia).

Para terminar, na *Conclusão*, são comentados os limites de uma prática especial da leitura do texto literário, incidindo sobre a ação da formadora e sobre este trabalho daí resultante. Seguidamente, destaca-se o alcance do presente relatório de mestrado e, por fim, abrem-se novas perspetivas para futuros trabalhos na área do ensino da língua e literatura portuguesas, concretamente na Educação e Formação de Adultos.



1. Capítulo I – Uma experiência profissional no âmbito da Educação e Formação de Adultos

O presente trabalho advém de uma experiência profissional, de oito anos, que decorreu no contexto da Educação e Formação de Adultos, designadamente enquanto formadora de *Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação* num Centro Novas Oportunidades.

Será pertinente enquadrar essa iniciativa para que melhor se perceba a génese deste tema.

1.1. Educação e Formação de Adultos

Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por ter mudado a situação, por ter, por exemplo, melhorado o nível de vida, aprende-se para ter mais justiça, para ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade. (Finger *apud* Canário e Brito, 2008:17)

1.1.1. Origens

Historicamente a Educação de Adultos é um movimento nascido de uma ideia de mudança social. A UNESCO¹ entendeu-a no sentido de humanização da civilização e, a partir dos anos 60/70, encetou esforços no âmbito da Educação de Adultos. Pela primeira vez, as diferentes práticas foram reunidas e promovidas por uma organização internacional. O conceito principal que norteava a Educação de Adultos era a educação permanente e aprendizagem ao longo da vida: *lifelong education*.

Para a UNESCO a Educação de Adultos era considerada como um movimento social, razão pela qual se deveria apostar numa educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiassem todos os seres humanos. As pessoas, como as sociedades,

¹ A UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). Foi criada em 1945, com a adoção do Ato Constitutivo a 16 de Novembro. O seu principal objetivo é o de contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, fomentando a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. Tem sede em Paris e dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países.



precisavam de mais educação (cívica e política) que as capacitasse a serem atores em vez de vítimas da mudança e do desenvolvimento.

Mais tarde, nos anos 68/70, a prática da educação estendeu-se a todos os movimentos sociais e não só aos operários e sindicais. Entrara no mundo do trabalho através da formação profissional e contínua que, supostamente, preparava as pessoas para acompanharem as novas tecnologias. Posteriormente, avançou também para a área executiva e da gestão.

A Educação de Adultos tem como referência a psicologia humanista. Segundo esta perspetiva, a Educação de Adultos é vista como um processo de desenvolvimento cognitivo conducente ao conhecimento e a competências intelectuais. O humanismo e o cognitivismo são duas das influências para a Educação de Adultos.

Carl Rogers, humanista e interveniente na Educação de Adultos, baseia-se no Humanismo para explicar que o saber está associado ao desenvolvimento do indivíduo e, simultaneamente, ao desenvolvimento da sociedade. Ao ser detentor desse saber, conjuntamente com o contexto propício, o indivíduo vai ser capaz de criar as condições necessárias para se desenvolver e, ao mesmo tempo, desenvolver a comunidade em que está inserido:

Carl Rogers (1959) believed that humans have one basic motive, that is the tendency to self-actualize - i.e. to fulfill one's potential and achieve the highest level of 'human-beingness' we can. Like a flower that will grow to its full potential if the conditions are right, but which is constrained by its environment, so people will flourish and reach their potential if their environment is good enough. (Rogers, 1959: 235)

1.1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, apresentado pela Comissão Europeia em Novembro de 2000, define como aprendizagem ao longo da vida “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”.

Esta definição remete para um vasto leque de atividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além de todas as fases de aprendizagem, desde a infância até à idade da reforma.



A aprendizagem ao longo da vida² é um conceito pertinente e tem como objetivo principal a procura de uma solução objetiva para a questão do desemprego e para a atualização dos conhecimentos profissionais dos adultos.

Nesse sentido, foram desenvolvidos pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE (Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento) os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar a filosofia dominante.

O Conselho de Europa introduziu, em meados dos anos 70, o conceito de “Educação Permanente”, ou seja, um conceito novo e abrangente em que o padrão de educação global era capaz de evoluir perante um rápido crescimento das necessidades individuais, cada vez mais diversificadas, de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia.

Por sua vez, a UNESCO impulsionou as atividades de organização no domínio da “Educação ao Longo da Vida”, lançado, em 1972, no relatório *Learning to Be*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidido por Faure. Este relatório foi precedido, em 1970, pelo trabalho de Lengrand, *Introduction to Lifelong Learning*. Este relatório lançou as bases gerais e preparou o terreno para uma política nova e abrangente que pudesse inspirar e orientar todo o programa educativo da UNESCO, permitindo-lhe, simultaneamente, estabelecer uma ligação orgânica com as suas atividades científicas, culturais e sociopolíticas.

O trabalho da OCDE, *Recurrent Education: a strategy for lifelong Learning* (Kallen & Bengtsson, 1973), teve como objetivo definir uma “Educação Contínua” baseada na difusão de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo para que estivessem acessíveis e disponíveis quando necessário. O modelo da “Educação Contínua” foi apresentado como uma alternativa ao período que mantinha os jovens na escola, afastados da vida “real” até pelo menos aos últimos anos da adolescência. Na ótica da OCDE, a “Educação Contínua” tinha uma

² «Esta ideia não é nova e está relacionada com as fórmulas de aprendizagem ao longo da vida do pós-guerra. A ideia de aprendizagem nasce no século XIX, com o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação dos adultos em ambientes não escolares, através dos programas para a nova classe trabalhadora industrial.» (Lavoura, 2011)



forte conotação económica. Como refere Papadopoulos (1994), permitiu reunir a educação formal inicial, a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cuja finalidade se relacionava com um conjunto de objetivos educacionais, económicos e sociais comuns.

Concluiu-se, nesta época, que o sistema de educação formal tinha fracassado na promoção da igualdade de oportunidades de educação e que o impacto da escola no estatuto profissional era reduzido. A educação inicial não atingia os seus objetivos, quer fosse na igualdade de oportunidades, quer fosse nas competências e nas qualificações. Por esse motivo, ecoaram opiniões como a de Kallen (1996) que reprovava o monopólio da escola como único detentor da educação e que, de certa forma, impedia outro tipo de evolução dos jovens e dos adultos.

Em súpula do que até aqui se expôs, a aprendizagem ao longo da vida significa que se uma pessoa tem o desejo de aprender ela terá condições para o fazer, independentemente de onde e quando isso ocorra. Para tal, é necessária a convergência de alguns fatores, tais como a predisposição individual para a aprendizagem, a existência de ambientes de aprendizagem (escolas, centros, empresas, entre outros), organizados de forma adequada, e de pessoas que possam auxiliar o “aprendente”, sendo que esta aprendizagem deverá ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, em situação de desemprego. A proposta, então, seria que a aprendizagem que acontece na escola e durante a vida profissional deveria ser uma extensão da aprendizagem que se recebeu na infância. Os indivíduos deveriam ter meios para continuar a aprender, interagindo com o mundo e recebendo ajuda dos agentes de aprendizagem. Este seria, assim, o caminho para a Aprendizagem ao Longo da Vida, da Educação e Formação de Adultos.

1.1.3. Educação e Formação de Adultos em Portugal

O tema da Educação e Formação de Adultos, como exposto previamente, está associado ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, que concebe a aprendizagem em todos os domínios, acentuando a diversidade de contextos e situações em que tal acontece.



Apesar de complementares, as expressões “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Educação e Formação de Adultos” referem-se a processos distintos. Enquanto a primeira aborda, essencialmente, o processo de aprendizagem na perspetiva do sujeito, diária e autonomamente, a segunda situa-se no campo da oferta, ou seja, das oportunidades de aprendizagem.

Veja-se, de seguida, a implementação da Educação e Formação de Adultos em Portugal em termos cronológicos:

1.1.3.1. Marcos Históricos³

- Criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (1962), do Instituto de Formação Profissional Acelerada e do 1º Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos (1963), com o objetivo de qualificar trabalhadores num curto espaço de tempo, desde que tivessem mais de 18 anos e soubessem ler, escrever e contar.

- No âmbito da reestruturação do Ministério da Educação (ME), é criada, em 1971, a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), que promove atividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos, com programas e métodos diferentes dos do ensino regular, criando igualmente uma rede de bibliotecas fixas e itinerantes, como forma de promover a leitura.

- Em 1976, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), com vigência prevista para a década de 1980-1990. Esta medida retoma a centralidade do Estado no domínio da educação de adultos, embora mantendo uma perspetiva abrangente de articulação com outras entidades públicas e privadas que procurassem o desenvolvimento local.

- Em 1976, reconhecem-se, também, as Associações de Educação Popular como interlocutoras da Administração Central para a Educação de Adultos.

- Em substituição da DGEP, é criada a Direção-Geral de Educação de Adultos (1979). Inicia-se a implantação de redes de coordenações distritais e concelhias de

³ <http://www.dre.pt> (site consultado em julho de 2014)
<http://www.cedefop.europa.eu> (site consultado em julho de 2014)



Educação de Adultos, integradas nos serviços descentrados das Direções Regionais de Educação.

- Criação do IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (1979), no quadro do Ministério do Trabalho.

- Assinatura de protocolos e promulgação de despachos entre os Ministérios da Educação e do Trabalho (1980-1985). Iniciam-se, em regime experimental, três cursos de ensino recorrente no local de trabalho.

- Em 1985, procede-se à reestruturação do IEFP, descentralizando a sua intervenção através dos Centros de Emprego e dos Centros de Formação Profissional. Passou a ser uma instituição tripartida com representação da Administração, das confederações patronais e confederações sindicais.

- Aprovação da Lei da Formação em Cooperação (1985), que aumentou o envolvimento de empresas e outras entidades na formação profissional contínua.

- Em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo que não contempla a perspetiva multifacetada da Educação de Adultos, presente no PNAEBA.

- Com as ajudas comunitárias e o Subprograma para a Educação de Adultos do PRODEP I, procedeu-se à avaliação de projetos regionais integrados, em articulação com atividades de educação popular, alfabetização e educação de base, com atividades pré-profissionais e/ou reciclagem e, ainda, à promoção de cursos de formação para Agentes de Desenvolvimento e Animadores de Bibliotecas. Entre os anos 1989-1993 introduz-se, pela primeira vez, uma componente de formação profissional na formação de base de adultos, permitindo uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos e o nível I de qualificação profissional.

- O Fundo Social Europeu (FSE) permitiu o incremento da formação profissional disponibilizada pelo IEFP e por outros organismos públicos no âmbito da Agricultura e Pescas, da Indústria, do Turismo, da Administração Pública e da Saúde.

- Em 1991, a Lei - quadro da Educação de Adultos elege o Ensino Recorrente de Adultos e a Educação Extraescolar como as suas principais vertentes.



- No âmbito do PRODEP II (1994-1999) desvanece-se a abrangência da Educação de Adultos, ficando os apoios quase exclusivamente restringidos ao Ensino Recorrente.

- Em 1996, é criada a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida e é apresentada a ***Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida*** (1997), na sequência de orientações estratégicas internacionais (CEE e OCDE) que colocam estas questões no centro dos debates.

- O Plano Nacional de Emprego, lançado em 1998, é o primeiro suporte legal para os avanços na área da Educação e Formação de Adultos. O Pilar I “Melhorar a Empregabilidade” reporta-se ao lançamento do “Programa da Sociedade Saber+”, que visa a Educação e Formação de Adultos ao Longo da Vida. A partir dele, são criados Programas de Educação/Formação e Socioprofissionais, destinados a jovens e adultos sem a escolaridade obrigatória, com vista à obtenção de uma dupla certificação. Constitui-se o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

- Em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A ANEFA leva a cabo uma série de importantes iniciativas: publica o Referencial de Competências-Chave para a Educação Básica de Adultos (2000); implementa o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); concebe os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico, que permitem uma dupla certificação, a escolar (1º, 2º e 3º ciclos) e a profissional (níveis I e II) – (2000), obtendo para tal financiamento através do POEFDS; cria os primeiros Centros RVCC (2000) com financiamento do PRODEP III e as Acções **S@ber+**, ações de formação de curta duração, com financiamento do POEFDS e PRODEP III.

- Em 2002, é extinta a ANEFA e criada a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), tutelada unicamente pelo Ministério da Educação.

- A criação da Iniciativa Novas Oportunidades, em 2005, decorre de uma prioridade política atribuída às questões da qualificação dos portugueses. Esta iniciativa tinha como objetivo, entre outros, elevar a “formação de base da população ativa, gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à



modernização da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”.⁴

- Em 2006, é publicado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, de Nível Secundário.

- Em 2007, a DGFV dá lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Esta retoma a dupla tutela (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social). Em acordo com os parceiros sociais, a ANQ lança a Reforma da Formação Profissional e o Sistema Nacional de Qualificações. A partir daí, com financiamento do POEFDS/POPH, são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário e as Ofertas Modulares de Formação, que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

- Em 2008, é alargada e diversificada a rede de Centros RVCC, passando a designar-se por Centros Novas Oportunidades. O número de Centros RVCC passa de 270, em 2006, para 454 Centros Novas Oportunidades em funcionamento, em 2010. Estes Centros têm financiamento do PRODEP III/POPH.

- Em 2013, foram extintos os Centros Novas Oportunidades. Surgem, em seu lugar, pela *Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março*, os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), que “são estruturas do Sistema Nacional de Qualificações e assumem um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.”⁵

1.1.3.2. Contexto Português - descrição

Em Portugal, a Educação de Adultos é regulada pelo Estado, que gere os fundos provenientes da União Europeia.

A partir dos anos 90, emerge a ideia de que a Educação de Adultos pode ser uma iniciativa proveitosa. Aí a formação contínua torna-se num investimento para a própria carreira do indivíduo e a Educação de Adultos sustenta-se nos objetivos

⁴ <http://www.dre.pt> - Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. (site consultado em julho de 2014).

⁵ <http://cqep.angep.gov.pt> (site consultado em julho de 2014).



individuais, tanto para a autorrealização, como para o incremento das competências culturais e socioprofissionais.

1.1.3.3. Reconhecimento de Competências

A década de 1990, no âmbito da Educação de Adultos, em Portugal, ficou marcada pela criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, sob dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social.

Esta agência governamental deu ênfase à concretização dos programas previstos e procurou garantir as condições de financiamento que permitiram a implementação das suas ações, nomeadamente do sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

A ANEFA determinava, assim, a organização do currículo das novas modalidades de Educação e Formação de Adultos, designadamente os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (**CRVCC**) e os cursos **EFA** (Educação e Formação de Adultos) - escolares ou de dupla certificação (escolar e profissional).

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Centros que o suportaram foram concebidos pela ANEFA em 1999, advindo de duas vertentes. A primeira dos anos de 1975/1976, aquando do período da Crise Revolucionária, época em que a Direção-geral de Educação Permanente (DGEP), coordenada pelo professor Alberto Melo, lançou as bases do reconhecimento e validação de competências, ao nível da 4ª classe e contou, à época, com o Dossier Pessoal do formando. A segunda desde a constituição do Grupo Missão, em 1997, que desenvolveu um conjunto significativo de iniciativas no domínio da Educação e Formação de Adultos, absorvidas posteriormente pela ANEFA.

O serviço de organização, conceção, monitorização e avaliação era da total responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Direção-Geral de Formação Vocacional, que integrou a referida Agência, extinta pelo Decreto-lei nº 208, de 17 de outubro de 2002.



O Sistema de RVCC, a partir do ano 2000, avançou significativamente, e, dada a credibilidade adquirida, foi constituída uma rede a nível nacional. Em meados de 2006, existiam 122 novos centros, integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, chegando-se a 220 Centros no final do ano, ultrapassando em mais de 80% o inicialmente previsto.

Até meados de 2007, com 271 centros, houve um grande incremento também dos cursos EFA. Em janeiro de 2007, foi previsto o alargamento dos processos ao nível do ensino secundário (12º ano), para o qual já haviam sido elaborados e apresentados os Referenciais de Competências-Chave⁶ com que os centros selecionados iriam iniciar os processos de reconhecimento a esse nível.

A ideia inicial era que, em 2008, cerca de 50 centros implementassem o novo referencial de Competências-Chave para o Ensino Secundário (12º ano).

1.1.3.4. Entidades promotoras do Sistema Nacional de RVCC

Os Centros foram implementados por entidades públicas e privadas⁷, com abrangência local, regional ou nacional, que se candidataram e foram acreditadas pelo Sistema Nacional de Creditação de Entidades. Estas entidades permitiam aos adultos, que o pretendessem, melhorar os seus níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como a continuação da formação contínua, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Luís Rothes (2005), baseando-se na Portaria nº 1082-A, de 05 de Setembro de 2001, afirmou que os centros seriam considerados como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e ótimos para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências.

1.1.3.4.1. ADICES - Associação de Desenvolvimento Local⁸

⁶ Referir-me-ei a estes documentos orientadores para a ação mais adiante neste trabalho.

⁷ Designadamente a ADICES – Associação de Desenvolvimento Local (entidade onde desempenhei funções e sobre a qual me deterei, ainda que de forma breve), anteriormente designada por ADICES - Associação de Desenvolvimento de Iniciativas Culturais, Sociais e Económicas; com sede em Santa Comba Dão, que foi acreditada para implementar um centro de RVCC no ano de 2001 (Despacho n.º 19 095/2001DR 212 SÉRIE II).

⁸ www.adices.pt (site consultado em janeiro de 2014).



A ADICES – Associação de Desenvolvimento Local é uma entidade de foro privado, sem fins lucrativos, constituída em 1991 e integrando um conjunto diversificado de sócios públicos e privados com sede nos concelhos da zona de intervenção.

Localizada na Região Centro de Portugal, Distrito de Viseu, a Zona de Intervenção da ADICES abrange os concelhos de Carregal do Sal, Mortágua, Santa Comba Dão e Tondela (figura 1).

Ao longo dos últimos Quadros Comunitários, a ADICES foi entidade gestora e promotora de múltiplos planos de desenvolvimento elaborados no âmbito de Iniciativas Comunitárias como os programas LEADER I, II e +, NOW I e II, EUROFORM, tendo estado também envolvida em projetos AGRIS, POEFDS, PO Centro, INTERREG, EQUAL, entre outros.

Pela natureza do trabalho desenvolvido, foi-lhe atribuído, em 2000, o Estatuto de Entidade de Utilidade Pública.

A ADICES é, também, uma entidade acreditada para a gestão de fundos para a formação e foi detentora de um Centro Novas Oportunidades.



Figura 1 – Zona de intervenção privilegiada do CNO da ADICES



O objetivo geral da ADICES é “Promover a Qualidade de Vida e o Desenvolvimento Sustentável”, tendo como objetivo estratégico “Concretizar um Pacto de Qualificação e Desenvolvimento para o Território”. Nesse sentido, os seus objetivos específicos são a “Dinamização Económica dos Recursos Naturais e Produtivos”; “ Qualificação Urbano-Ambiental e Condições de Vida”; “Educação/Formação para a Empregabilidade”; “Promoção da Coesão Social e Territorial” e a “Governância”.

No âmbito do objetivo “Educação/Formação para a Empregabilidade” focaliza/ou a sua ação na *Promoção do Ensino Tecnológico e Profissional; Dinamização das Competências Básicas e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); Qualificação das Organizações; Qualificação Escolar e Profissional dos Ativos Empregados e Desempregados*, de onde derivou o *Plano de Formação CNO*.

As estratégias de intervenção da ADICES nos planos da Educação/Formação são projetadas numa perspetiva de desenvolvimento do território e em função das necessidades da população da sua zona de intervenção, designadamente:

População em idade escolar – iniciativas complementares às do Estado e das estruturas locais associadas ao ensino (Cidadania, Identidade do Território, Empreendedorismo).

População adulta – iniciativas de formação escolar e profissional e desenvolvimento do processo de RVCC.

Públicos-Alvo:

- Crianças e jovens em situação de exclusão social ou risco de exclusão social; e Pais/Tutores de crianças e jovens em situação de exclusão social ou risco de exclusão social;
- Técnicos das organizações locais com necessidades de atualização e reconversão em áreas temáticas diversas;
- Públicos estratégicos (forças e serviços de segurança, operadores judiciais, profissionais de saúde, profissionais de educação e formação, profissionais do Centro de Emprego, Profissionais de Ação Social e das Organizações da



Sociedade Civil, Profissionais da Comunicação Social e da Publicidade, entre outros.).

- Adultos encaminhados pelo CNO ADICES (ou outro CNO) para conclusão do Ensino Secundário;
- Adultos em processo ou em vias de processo RVCC de nível básico ou secundário e que manifestem necessidades formativas, nomeadamente ao nível da formação de base;
- Outros ativos (empregados e desempregados) com habilitações inferiores ou iguais ao 12º ano e/ou sem qualificação profissional;
- Mulheres promotoras de atividades empresariais ou potencialmente empreendedoras;
- Públicos considerados desfavorecidos (Beneficiários do rendimento social de inserção; desempregados, em particular os de longa e muito longa duração; e outros grupos de risco como ex-toxicodependentes e ex-reclusos).

Encontram-se diretamente relacionadas com os públicos-alvo as áreas que respondam a necessidades de formação (básicas ou não) identificadas a nível individual (processos de certificação RVCC; progressão profissional; melhoria do desempenho profissional, acesso a outras formações), mas que se revelam essenciais no contexto do tecido socioeconómico e das organizações locais:

- Formação de Base (sobretudo associada ao processo RVCC)
- Formação contínua de formadores
- Desenvolvimento pessoal
- Informática (ótica do utilizador)
- Línguas estrangeiras

Tipologias de Formação que desenvolve:

- Cursos de Educação e Formação de Adultos;
- Formações Modulares Certificadas;
- Formação para a Inclusão;
- Outras tipologias (formação interna; formação para parceiros/associados).

Breve Cronologia de Acontecimentos do CNO ADICES (código. n.º 120056)



- ♦ Início de atividade do CRVCC – **20 de janeiro de 2004**
- ♦ Primeira Inscrição (NB) – **22 de janeiro de 2004**
- ♦ Primeiro Encaminhamento para PRVCC (NB) - **1 de março de 2004**
- ♦ Primeiro Encaminhamento para Ofertas Formativas - **3 de agosto de 2004**
- ♦ Primeira Certificação pelo Processo de RVCC (NB) - **8 de outubro de 2004**
- ♦ Primeira Inscrição (Nível Secundário) - **20 de dezembro de 2006**
- ♦ Primeiro Encaminhamento para PRVCC (NS) - **23 de fevereiro de 2007**
- ♦ Primeira Certificação pelo Processo de RVCC (NS) - **21 de outubro de 2008**
- ♦ Últimas Certificações pelo Processo de RVCC (NS+NB): **31 de dezembro de 2012**

As Parcerias do CNO-ADICES

| | |
|---|--|
| Associação Cultural, Recreativa e Desportiva Felgueirense | Escola Profissional de Santa Comba Dão |
| Biblioteca Municipal de Mortágua | Câmara Municipal de Tábua |
| Câmara Municipal de Mortágua | Comissão de Melhoramentos de Percelada |
| Ceragês | Escola Primária de Candosa |
| Escola Básica 2+3, Dr. José Lopes de Oliveira | Escola Primária de Vila do Mato |
| Escola Secundária Dr. João Lopes de Moraes | Espaço Internet de Tábua |
| Espaço Internet de Mortágua | Junta de Freguesia de Covas |
| Espaço Internet de Mortágua/Vila Meã | Casa do Povo de Campo de Besteiros |
| Junta de Freguesia de Cortegaça | Centro de Emprego de Tondela |
| Junta de Freguesia de Espinho | Escola Profissional de Tondela |
| Santa Casa da Misericórdia de Mortágua | Escola Básica 2+3 do Caramulo |
| Escola Básica Integrada da Cordinha (Ervedal da Beira) | Escola Secundária de Tondela |
| Cartório Paroquial de São João de Areias | Fresenius Kabi / Labesfal |
| | Junta de Freguesia de Canas de Santa Maria |
| | Junta de Freguesia de Tourigo |

1.1.3.5. Público-alvo dos processos de RVCC

O público-alvo dos processos de RVCC era constituído por indivíduos, com mais de 18 anos, tanto homens como mulheres, que não possuísem o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade e que estivessem empregados ou desempregados.



1.1.3.6. Processo de RVCC – metodologia

O Sistema concretizava-se em três níveis correspondentes aos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, conferindo aos candidatos uma certificação escolar equivalente aos respetivos ciclos. Este sistema abrangia quatro áreas de competências-chave, nomeadamente *Linguagem e Comunicação* (LC), *Matemática da Vida* (MV), *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE).

O ato formal de Validação de Competências só podia ser feito por uma entidade devidamente autorizada como Centro de RVCC, previsto nos artigos nº 3 e 7 da Portaria 1082-A, de 2001.

A concretização da avaliação ocorria por meio de um Júri de Validação, que atestava as competências apresentadas pelo adulto no seu Dossier Pessoal e Profissional.

A partir de 2008, com a implementação do processo de RVCC no Nível Secundário (12º ano), a avaliação passou a incidir no PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens), construído mais autonomamente pelo adulto/formando, mas sempre com a orientação da equipa técnico-pedagógica do Centro que o acompanhava.

Os adultos que pretendessem ver validadas as suas competências deveriam apresentar uma solicitação onde ficaria registado o pedido de validação de competências, em função do Referencial de Competências-Chave e do estabelecido nos artigos 7 e 8 da Portaria supra.

O Júri de Validação era constituído pelo profissional de RVCC que acompanhou o adulto ao longo do processo de Reconhecimento de Competências, pelo formador ou formadores de cada uma das Áreas de Competências-Chave e por um avaliador externo devidamente credenciado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Poder-se-iam candidatar a Avaliador Externo de Júri de Validação, no âmbito dos CRVCC, todos os interessados que possuísem os requisitos regulamentados.



As ações desenvolvidas pelos Centros de RVCC junto do seu público-alvo apresentavam as suas particularidades e organizavam-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais:

- **Reconhecimento de Competências** – passava pelos processos de identificação e valorização das experiências pessoais e profissionais de cada sujeito. Incluía o balanço dos conhecimentos adquiridos e da história de vida de cada um, por meio de entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas e demonstrações. Simultaneamente, nesta fase, a equipa procedia à informação, aconselhamento e orientação dos adultos.
- **Validação de Competências** – era um ato formal realizado pela instituição credenciada, que decorria do Pedido de Validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. Era concretizado por um conjunto de atividades de apoio ao adulto, no âmbito do processo de avaliação das Competências-Chave adquiridas em confronto com o Referencial de Competências-Chave do nível a que se candidatava.
- **Certificação de Competências** – processo pelo qual eram confirmadas as competências adquiridas em contextos formais, não formais ou informais. Constituíam-se como um ato oficial de registo dessas mesmas competências, que eram validadas na carteira pessoal ou, posteriormente, na carteira de qualificações e, se o Júri assim o entendesse, seria emitido um certificado correspondente ao nível a que o adulto se tivesse candidatado.

1.1.3.7. Os Centros Novas Oportunidades e o processo RVCC

Posteriormente, o processo de RVCC foi integrado no âmbito do Programa Novas Oportunidades, tendo sido desenvolvido pelos Centros Novas Oportunidades. Estes centros, anteriormente designados por **Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** (CRVCC), eram entidades públicas e privadas que, devidamente acreditadas, faziam a coordenação e implementação do processo RVCC.



O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências continuava a destinar-se a adultos maiores de 18 anos de idade que não possuísem, em termos de escolaridade, o Nível Básico e/ou Nível Secundário, sempre na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

Os requisitos para o ingresso neste processo eram: para a certificação de Nível Básico (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), qualquer adulto que tivesse 18 anos de idade ou mais e que não tivesse frequentado ou concluído o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade, conforme a situação. No Nível Secundário, para obtenção da equivalência ao 12º ano de escolaridade, qualquer adulto que tivesse 18 anos de idade ou mais e cumprisse um dos seguintes requisitos: o candidato frequentou o Nível Secundário há mais de três anos sem o concluir (requisito aplicável até 2010) ou o candidato dispunha, no mínimo, de três anos de experiência profissional comprovada.

O Processo de RVCC continuava a permitir aos adultos ver reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências resultantes das experiências adquiridas, em diferentes contextos, ao longo da sua vida (Profissional, Pessoal e Social). A certificação obtida através do sistema permitia não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos e de formação e, principalmente, a obtenção de um grau/nível académico.

Este processo conferia ao candidato uma certificação de Nível Básico (Certificado do 1º, 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico - Nível B1, B2 ou B3 – e Diploma do Ensino Básico) ou de Nível Secundário.

O Reconhecimento de competências consistia numa reflexão sobre a experiência de vida do adulto, através de um conjunto de instrumentos que eram organizados num portefólio pessoal (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens - PRA), com o objetivo de evidenciar todas as competências exigidas no Referencial de Competências-Chave de cada uma das Áreas. O diálogo estabelecido e o trabalho desenvolvido nas sessões, de grupo ou individuais, com o profissional de RVCC e com os formadores de cada uma das Áreas ajudavam o adulto a expor essas competências, cujas evidências ficariam reunidas no seu PRA. Este portefólio individual era um instrumento fulcral, de carácter reflexivo e informativo, no qual se explicitavam e organizavam as provas de evidência das competências requeridas no



Referencial de Competências-Chave. Se, por acaso, fossem diagnosticadas necessidades de formação, o adulto seria encaminhado para um dos seguintes processos:

a) Formação Complementar de carácter residual, que não deveria ultrapassar, em nenhum dos níveis de certificação (Básico ou Secundário), as 50 horas por adulto, visando colmatar as competências em falta.

b) Ações de formação de curta duração (UFCD). Estas UFCD desenvolviam-se em torno das Áreas de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos definidas pelos Referenciais a aplicar (Básico ou Secundário). As ações de formação de curta duração estruturavam-se em módulos com a duração de 50 horas cada, organizados em duas unidades de 25 horas. O limite máximo de formação para cada adulto, em processo RVCC, não deveria ultrapassar as 100 horas.

A certificação continuava a ser o objetivo final do processo RVCC. As competências que o adulto evidenciava eram validadas numa Sessão de Júri. Esta sessão era constituída pelo profissional de RVCC que acompanhava o adulto durante a fase de Reconhecimento, pelos formadores de cada uma das Áreas de Competências-Chave e ainda por um avaliador externo, devidamente acreditado pelo organismo competente. Se o adulto visse validadas todas as Áreas de Competências-Chave, obteria uma Certificação de Nível Básico ou Secundário.

1.1.3.7.1. Referenciais de Competências-Chave

O Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos (Nível Básico) abrangia as seguintes áreas:

- *Linguagem e Comunicação* (LC);
- *Matemática para a Vida* (MV);
- *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC);
- *Cidadania e Empregabilidade* (CE).

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário abrangia as seguintes áreas:

- *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC);
- *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC);



- *Cidadania e Profissionalidade* (CP).

Até 31 de março de 2013, foi a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que coordenou o Programa Novas Oportunidades.

1.1.3.8. Processo RVCC - Vertente Profissional

Com base nos dados dos *Censos* 2001, constatou-se que a população ativa portuguesa apresentava graves défices de qualificação. Contudo, importava também questionar se não seria essa população bastante mais qualificada do que as estatísticas pareciam demonstrar, tratando-se, em muitos casos, de uma impossibilidade formal de o demonstrar, já que os profissionais não possuíam os títulos (diplomas) correspondentes aos saberes efetivamente detidos.

Sem dúvida que, após alguns anos de experiência profissional, a população ativa adquire saberes e competências que lhe permite desempenhar certas atividades profissionais, muitas vezes com grande eficiência, pelo que estas aprendizagens deveriam ser formalmente reconhecidas e capitalizadas num processo de formação contínua e de valorização dos cidadãos, constituindo “segundas oportunidades” de acesso a níveis mais elevados de escolaridade e de qualificação.

Pelas razões acima expostas, a par da vertente escolar, foi desenvolvido o dispositivo RVCC PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais) para a vertente profissional, com o intuito de contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população ativa, e constituir uma “segunda oportunidade” de formação para aqueles que não frequentaram ou abandonaram precocemente os sistemas de educação e formação. Este dispositivo foi integrado na iniciativa “Novas Oportunidades”, passando a constituir uma resposta simultânea às necessidades de dupla certificação – escolar e profissional – dos adultos empregados e desempregados.

O processo de RVCC Profissional esteve disponível em 16 profissões e em 43 Centros de Formação Profissional da rede do IEFP. A partir de 2008, esta oferta foi alargada à totalidade das 171 saídas profissionais contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações a funcionar numa rede de Centros com cobertura nacional.



1.1.3.8.1. RVCC Profissional - metodologia

No RVCC profissional, os candidatos eram submetidos a um processo de reconhecimento das competências adquiridas, bem como de identificação das competências em falta, por comparação ao Referencial de Formação mais próximo da atividade que desempenhavam, correspondendo este a uma das qualificações contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações.

Pretendia-se que fosse um processo formativo e que valorizasse as experiências pessoais e profissionais dos candidatos, terminando na emissão de um “Registo de Competências Validadas” e de um “Plano Individual de Formação”. O “Plano Individual de Formação” incluía orientações para a aquisição das competências em falta, relativamente à profissão pretendida.

Se o candidato fosse detentor de todas as competências exigidas, no final do processo ou após frequência da formação recomendada, teria acesso a um certificado equivalente ao emitido no final dos cursos de formação profissional do IEFP.

Este dispositivo foi desenvolvido de modo a ser aplicado em articulação com o Sistema de RVCC escolar, sempre que o candidato necessitasse, conjuntamente, de uma resposta de certificação escolar e profissional.

1.2. Referenciais de Nível Básico e Nível Secundário

Tendo em vista combater os défices de qualificação e certificação em Portugal, a partir do ano de 2000, a ANEFA, posterior Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), começou a esboçar um referencial de competências que valorizasse, a par dos conhecimentos escolares e formais, as competências adquiridas ao longo da vida. Este primeiro referencial previa uma qualificação equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Antes de avançar, convém distinguir “referencial” do comum “currículo” que surge associado ao contexto de ensino-aprendizagem.

No contexto de Educação e Formação de Adultos, não se opera com a noção de “currículo”, entendido como o conjunto de matérias ou conteúdos programáticos a



serem ministrados num determinado curso ou nível de escolaridade, organizado por disciplinas, no contexto do sistema de ensino de uma comunidade. Este conceito de “currículo escolar” diverge do de Referencial, na medida em que este último documento é fruto de uma nova perspetiva de educação e formação, tal como foi defendida pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como "Educação: um Tesouro a Descobrir" (Delors *et al.*, 1996). Este relatório veio salientar a relevância de quatro dimensões da aprendizagem ao longo da vida: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser”.

Neste sentido, o Referencial é um instrumento orientador e não prescritor, na medida em que se deve adaptar às características e riqueza experiencial de cada adulto, como se esclarece no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário:

Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.⁹

O Referencial assume-se, nesta medida, como dispositivo regulador dos processos de educação e formação de adultos, assumindo a designação específica de referenciais de Nível Básico, B1, B2 ou B3, e de Nível Secundário. O Referencial é, pois, um instrumento para a educação e formação de adultos, face ao qual se avaliam as competências adquiridas em diferentes contextos de vida, com vista à atribuição de uma certificação. Constitui uma “matriz integradora”¹⁰ entre o reconhecimento e a validação das competências de que os/as adultos/as são

⁹ GOMES, Maria do Carmo (coord. final) (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário**. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), setembro: 20.

¹⁰ ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima (2002). **Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave de Nível Básico**. Lisboa: ANEFA (2ª edição): 5.



portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam.

1.2.1. Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

O Referencial de Competências-Chave de Nível Básico seria, então, implementado em 2000-2001, e, a partir de 2002, estendeu-se à rede nacional de Centros e Cursos em expansão, sendo o documento orientador do processo RVCC e dos Cursos EFA. No próprio Referencial de Nível Básico, esclarecem-se as suas funções:

Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos/as em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos/ assente em Competências-Chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.¹¹

Dando seguimento à estratégia europeia “Educação e Formação 2010”, cujos objetivos estratégicos eram incentivar a Aprendizagem ao Longo da Vida, melhorar a qualidade da educação de modo a promover a equidade social e motivar para uma cidadania ativa: “making lifelong learning and mobility a reality; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion and active citizenship; enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training”¹², a DGFV, em 2004-2005, reúne uma equipa de autores para elaborar o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, que, em 2006, fica concluído. As orientações europeias que subjazem à sua construção são salientadas no próprio documento:

¹¹ *Ibidem*.

¹² European Commission, *European strategy and co-operation in education and training in* http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm



O Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a Declaração de Copenhaga em 2002 e, mais recentemente, a Recomendação sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia “Educação e Formação 2010”. A nível nacional, a opção que o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário representa constitui-se como instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as actuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de adultos/as ao nível do ensino secundário.¹³

Os Referenciais de Competências-Chave eram, por isso, os documentos norteadores, com base nos quais os formadores deveriam orientar os/as adultos/as na construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, numa perspetiva que privilegia a individualidade de cada adulto em articulação com o seu contexto social e cultural. No próprio Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário se esclarece a natureza do mesmo:

Numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de Nível Básico, embora contendo novos elementos estruturais e conceptuais o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário convoca para si uma tripla função: i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em Competências-Chave; e iii) de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades. Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo: profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos/as em processo de reconhecimento/formação, etc. - a

¹³ GOMES, Maria do Carmo (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário**. Ed. cit., “Nota de Apresentação”.



partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.¹⁴

Em conclusão, os documentos norteadores dos cursos EFA e do Processo RVCC eram os referenciais de Competências-Chave. Neste contexto, existia um Referencial para o Nível Básico (B1, B2 e B3) e outro referente ao Nível Secundário. Os referenciais eram, portanto, documentos oficiais orientadores que determinavam a formação de base dos adultos/as que integravam estes processos (EFA e RVCC).

1.2.2. Adulto *versus* formando

Relembro, então, que o Processo RVCC implica que o/a adulto/a que seja integrado/a neste processo já tenha adquirido, através das suas experiências de vida, um conjunto de competências, ou seja, saberes. Neste sentido, ele não é visto como um/a formando/a, isto é, como um aluno, o que implica que o formador seja sobretudo um “orientador” do processo de reconhecimento. A distinção entre adulto e formando tem por base a diferenciação entre aquele que se encontra num processo para se apropriar de conhecimentos técnicos e gerais através de cursos profissionalizantes e aquele que integra o processo para “demonstrar” os conhecimentos que adquiriu ao longo da vida. Todavia, este facto não invalida que um/a adulto/a seja um “aprendente”, como se sublinha no *Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário*:

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os teóricos – que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os processuais – que orientam a prática e respeitam os modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os práticos que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os saberes fazer, que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica. A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de autoeficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: “sei que

¹⁴ GOMES, Maria do Carmo (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit.: 22.



sou capaz de escrever um texto sem erros;... sou capaz de resolver este problema de matemática". A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de centramento sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos¹⁵.

1.2.3. Os/as formadores/as do processo RVCC e os Referenciais de Competências-chave

Os/as formadores/as do processo RVCC desempenhavam funções que exigiam capacidade de adaptação ao perfil de cada adulto/a e ao seu perfil de competências. Como refere Carmen Cavaco (2007: 30), “no exercício das suas funções os formadores do processo RVCC valorizam a experiência dos adultos; entendem a teoria/prática numa relação dialéctica; promovem o diálogo, a reflexão e debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos/as e incentivam-nos a intervir; e estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos, ambos ensinam e aprendem, o que se enquadra também na perspectiva de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1972)”.

1.2.3.1. Perfil dos/as formadores/as de RVCC

De acordo com o **Despacho n.º 11 203/2007**, a formação académica dos formadores que podem representar as Áreas de *Linguagem e Comunicação* (LC), de nível Básico, e *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), de nível Secundário, seria, conforme emitido pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, nos seguintes termos:

“6 - No âmbito do referencial de Competências-Chave de Nível Básico, os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e que desenvolvem, nos cursos EFA dos níveis B2 e B3, a formação de base nas áreas de Competências-Chave devem ser detentores, consoante as áreas, de habilitações para a docência no 2º e 3º ciclo do ensino básico, de acordo com os normativos legais em vigor, para os seguintes grupos de recrutamento: a)

¹⁵ GOMES, Maria do Carmo (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**. Ed. cit.: 15.



Linguagem e Comunicação - Português (código 300), Português e Estudos Sociais/História (código 200), Português e Francês (código 210) ou Português e Inglês (código 220); (...) 9 - No âmbito do referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades devem possuir habilitação para a docência no ensino secundário, de acordo com os normativos legais em vigor, para os grupos de recrutamento indicados em cada uma das áreas de Competências-Chave: (...) c) Cultura, língua, comunicação - Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410)".

Assim, a partir das orientações legislativas supra, os formadores que poderiam representar as áreas de LC e CLC deveriam ser detentores de uma formação académica na área das Humanidades¹⁶, designadamente, no âmbito da língua e literatura portuguesas, das línguas estrangeiras, da História e da Filosofia, cuja preparação científica e didático-pedagógica os habilitasse, à partida, a promover processos que permitissem a aferição e/ou o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, mas também competências a nível cultural, histórico, filosófico e sociológico.

1.2.4. Estrutura dos Referenciais de Competências-Chave (Níveis Básico e Secundário)

No que respeita ao Referencial de Nível Básico, dentro do mesmo documento estão diferenciados os três níveis (B1, B2 e B3), no sentido em que, para cada nível, estão definidas competências e especificados critérios de evidência próprios.

Por sua vez, o Referencial de Nível Básico é forçosamente distinto do de Nível Secundário. Neste sentido, e no que é relevante para este trabalho, no Referencial de Nível Básico, a área de Competências-Chave que se debruça concretamente sobre as competências de leitura e escrita designa-se por *Linguagem e Comunicação (LC)*; no Referencial de Nível Secundário, a área de Competências-Chave onde as competências de leitura e escrita têm um papel central é denominada por *Cultura, Língua e Comunicação (CLC)*.

¹⁶ Por possuir uma licenciatura em *Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Estudos Portugueses e Ingleses (Grupos 300 e 330)*, pela FLUC, desde 2001, é que fui aceite pela DGFV como formadora de *Linguagem e Comunicação (Nível Básico)* e, posteriormente, pela ANQ, como formadora de *Cultura, Língua e Comunicação (Nível Secundário)*.



Importa salientar que as competências comunicativa, linguística e cultural são transversais a qualquer uma das áreas de Competências-Chave, organizadas por núcleos temáticos, a saber: *Cidadania e Empregabilidade*, *Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação* (de Nível Básico) e *Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência* (de Nível Secundário). Todavia, nas duas áreas destacadas, CLC e LC, as competências comunicativas, linguísticas e culturais surgem de forma mais sistemática, intencional e eficaz. A centralidade dessas competências é visível na sua estruturação, já que surgem diretamente definidas, quer no campo “critérios de evidência”¹⁷, quer nas próprias “unidades de competência”¹⁸. Concretamente no Nível Básico, essas competências surgem também de forma distinta nas “atividades” propostas no Referencial para a área de LC.

Proceder-se-á, agora, à análise do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, nomeadamente da área de *Linguagem e Comunicação*, com o intuito de comentar as competências visadas nesta área, assim como a presença do texto literário nos seus conteúdos.

1.2.4.1. Linguagem e Comunicação

Quanto à área de Nível Básico, *Linguagem e Comunicação*¹⁹, o Referencial de Competências-Chave distingue quatro unidades de competência: **Oralidade, Leitura, Escrita e Linguagem não verbal**²⁰.

No que diz respeito à **oralidade**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível, respetivamente: “B1: Interpretar e produzir

¹⁷ Segundo GOMES, Maria do Carmo (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Ed. cit.: 19, os critérios de evidência são: “Diferentes acções/realizações através das quais o/a adulto/a indicia o domínio da competência visada”. Por outras palavras, um conjunto de critérios de evidência identificados permite reconhecer uma competência.

¹⁸ *Idem, ibidem*: 19, “as unidades de competência são: combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave”. Noutros termos, uma unidade de competência integra várias competências que mantêm entre si coerência temática.

¹⁹ ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. cit.*

²⁰ *Idem, ibidem*: 3.



enunciados orais de carácter lúdico e informativo – funcional; B2: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos; B3: Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões”. A competência de oralidade implica, então, uma adequação do discurso ao contexto comunicativo. Os tipos de texto propostos nas “Sugestões de atividades”, consistem em adivinhas, quadras e provérbios populares, músicas, descrições, entrevistas, debates, exposições, entre outros.

Seguidamente, apresenta-se a tabela que consta no Referencial face aos tipos de texto previstos por unidade de competência²¹:

| Oralidade | | |
|------------------|--|--|
| LC1A | Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional | Textos do património oral; descrição; diálogo |
| LC2A | Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos | Simulação; exposição; discussão; narração; descrição |
| LC3A | Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões | Exposição; entrevista; debate |

| Leitura | | |
|----------------|---|--|
| LC1B | Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana | Textos simples, de interesse para a vida prática: preçários; ementas; posologias; rótulos; horários; lista |

²¹ *Idem, ibidem: 6-7.*



| | | |
|------|---|--|
| | | telefónica; mapas; formulários diversos; títulos de jornais; anúncios; pequenas notícias. Textos do património oral. |
| LC2B | Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo | Cartas; notícias; crónicas; texto narrativo (pequenos excertos/contos); resumo. |
| LC3B | Interpretar textos de carácter informativo reflexivo, argumentativo e literário | Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente, as histórico-literárias); texto narrativo; texto poético; texto dramático |

| Escrita | | |
|----------------|--|---|
| LC1C | Produzir textos com finalidades informativo-funcional | Carta (informal); relato; notícia; descrição |
| LC2C | Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas | Formulários; cartas; notícias; crónicas; narrativa; Resumo |
| LC3C | Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos | Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário |

| Linguagem Não Verbal | | |
|-----------------------------|--|---|
| LC1D | Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano. | Sonoplastia; fotografia; cartazes; livros; revistas; jornais (sugere-se, ainda, a mímica) |
| LC2D | Interpretar e produzir as | Documentos sonoros e |



| | | |
|------|--|--|
| | principais linguagens não verbais no quotidiano. | visuais; cartaz publicitário (sugere-se, ainda, a mímica) |
| LC3D | Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal | Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais |

Tabela 1 - Linguagem e Comunicação - Unidades de Competência

No nível B3, refere-se também como uma das atividades a “Leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos”. O poema surge, neste contexto, a par de outros textos, como género privilegiado no desenvolvimento da expressão oral. Não só a poesia, mas também outros géneros literários se mostram férteis no desenvolvimento da oralidade, tendo em conta a sua expressividade, como o conto, o romance e o texto dramático.

No que diz respeito à **leitura**, o Referencial de Nível Básico prevê as seguintes competências para cada nível, respetivamente: “B1: Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana; B2: Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo; B3: Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário”.

Como podemos verificar, no nível B3, surge valorizado o recurso ao texto literário no desenvolvimento da competência de leitura. De facto, nas propostas de trabalho de nível B3, destacam-se atividades de cariz criativo, que poderiam ter como base textos literários. Por exemplo, a atividade “Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (texto com analepses e prolepses)” poderia partir de um texto narrativo curto, como um conto²², que congrega em si as categorias da narrativa de forma condensada, permitindo que os/as adultos/as aprendessem a

²² Na minha ação, enquanto formadora de LC, privilegiei o conto literário como texto a analisar nas sessões de Nível Básico (B1, B2 e B3), ainda que, no Referencial de Competências-Chave, surja apenas como sendo aconselhável para o B3. Nas próximas alíneas deter-me-ei mais especificamente sobre este assunto.



estruturar um texto de forma lógica e coerente. Na atividade: “Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto”, o recurso a um romance ou novela curta poderia adequar-se a esta dinâmica, com o intuito de desenvolver no/a adulto/a aptidões de sequencialização textual. Relativamente às atividades: “Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa” e “Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes”, o texto literário não poderia ser mais propício, nomeadamente pela riqueza em recursos estilísticos, especificamente da metáfora.

Caberia, então, aos/às formadores/as selecionarem os textos de acordo com o grupo de adultos/as, sendo que a literatura portuguesa e internacional disponibiliza textos dos mais diversos níveis de complexidade. Na verdade, acredito que os/as adultos/as, pela riqueza e pluralidade dos seus saberes experienciais, podiam e podem trazer ao exercício de leitura do texto literário inúmeras virtualidades²³, que se prendem com a exploração dos sentidos do texto em comparação com a sua experiência de vida. Visto que as suas vidas foram, evidentemente, afetadas por condicionalismos políticos, económicos, familiares, culturais e sociais, torna-se claramente interessante e útil aliar a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ou de outros textos reflexivos à análise de textos literários, que normalmente refletem preocupações pessoais, sociais, ideológicas e políticas.

O Referencial especifica, ainda, os processos mais relevantes na análise textual:

No desenvolvimento das competências de leitura, as actividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de scanning, ou extracção de informação específica de um texto, e o de skimming, que implica a reconstrução da ideia global de um texto. É na articulação entre estes dois processos que o leitor (se) esclarece (sobre) o texto, retirando dele, conforme as motivações ou necessidades, informação “localizada” (numa leitura, sobretudo, de carácter funcional) ou interessando-se por captar a significação global do texto²⁴.

²³ Desenvolverei, mais adiante, esta questão dos saberes que os/as adultos/as trazem consigo aquando da leitura de textos literários em língua portuguesa.

²⁴ ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima, *op. Cit.*: 3.



A este respeito, os autores destacam, face à unidade de competência “Leitura”, os processos de *scanning* e *skimming* como nucleares na interpretação de um texto. Contudo, o ato de ler, conforme fundamentado mais à frente neste trabalho, não se reduz ao *scanning* e *skimming*, nem à transposição fonética de signos linguísticos, na medida em que abrange vários níveis de complexidade, como a descodificação, interpretação e associação que um indivíduo faz e que deriva do seu percurso ao longo da vida.

É, pois, esta dinâmica do processo de leitura que era necessário promover a nível do processo RVCC e dos cursos EFA. O/A adulto/a podia, em primeiro lugar, ser levado/a a inferir os sentidos do texto, para posteriormente o questionar, problematizar e comparar segundo as suas referências culturais, sociais, éticas e ideológicas, de modo a desenvolver o pensamento reflexivo. Por conseguinte, através do processo inferencial, o/a adulto/a ativaria os seus conhecimentos léxico-semânticos e pragmáticos, associando ao texto experiências de leituras prévias, levantando hipóteses de sentido e deduzindo conclusões significativas.

1.2.4.2. Cultura, Língua e Comunicação

A Área de *Cultura, Língua e Comunicação (CLC)* envolvia sete grupos temáticos, chamados Núcleos Geradores; são eles *Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Economia e Gestão, Urbanismo e Mobilidade, Tecnologias da Informação e Comunicação, Saberes Fundamentais*. Estes temas englobantes deveriam desencadear, por parte dos adultos, reflexões várias, a nível da oralidade e da escrita, a partir das quais se ia construindo o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).

1.2.4.2.1. Perfil do/a adulto/a a certificar em CLC

(...) o adulto certificado deverá evidenciar competências que passam pela leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e suportes, com finalidades utilitárias, formativas, lúdicas e estéticas, havendo nestes procedimentos graus de complexidade variada, dependendo estes graus da maior ou menor familiaridade que o indivíduo tem com o saber-fazer em CLC. Deverá também evidenciar competências que entendem a cultura como campo de produção, fruição e relacionamento social; e ainda, compreender os



diferentes modelos de comunicação, em particular, o papel predominante dos conteúdos mediáticos nas sociedades contemporâneas.²⁵

Das competências que estão reunidas no Referencial de Nível Secundário, destaco as seguintes:

Competências-Chave

- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.²⁶

Ainda que não seja meu objetivo primordial referir-me ao lugar da literatura no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, devo comentar que se valoriza mormente o uso da língua em contextos de interação do que a riqueza literária em textos escritos. Todavia, em lugar próprio deste trabalho, retomarei este item.

Regressando aos conteúdos de CLC e à certificação de Nível Secundário, se, durante o Balanço de Competências, o/a adulto/a não evidenciasse as competências mínimas previstas pelo Referencial necessárias à Validação²⁷, seria disponibilizado ao/à adulto/a um bloco de 50 horas de formação²⁸, distribuídas pelas áreas de *Sociedade, Tecnologia e Ciências; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade*, com o intuito de aprofundar os itens onde o/a adulto/a demonstrou maiores dificuldades. Neste contexto, o/a formador/a planearia a sua ação de formação de acordo com as necessidades formativas do/a adulto/a e a carência de créditos aferida pela leitura do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens do/a adulto/a.

²⁵ GOMES, Maria do Carmo (coord. final) (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário**. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), setembro: 78.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Leia-se neste capítulo em que consiste a Validação.

²⁸ *Diário da República*, Despacho nº 9 - 937/2007, de 29 de Maio.



2. Capítulo II - Conceitos de Literacia e Iliteracia

[a literacia] é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora (Pedrosa, 2008: 115). “Possuir um bom nível de literacia em diversas áreas” deve tornar-se com urgência uma expressão que possa ser conjugada, diariamente, no Presente do Indicativo, por todas as pessoas (Pinto, 2002: 111).

2.1. Enquadramento

De seguida, apresentar-se-ão os conceitos de literacia/iliteracia, no sentido de situar/classificar o perfil da população portuguesa quanto a esta questão. Concretamente, esta definição permitirá caracterizar os adultos com os quais trabalhei nos últimos oito anos, no Centro Novas Oportunidades da ADICES – Associação de Desenvolvimento Local. (*vide* alínea 1.1.3.4.1).

2.2. Literacia

O termo “literacy”, de onde advêm os termos ‘literacia’, em Português Europeu, e ‘letramento’, em Português do Brasil, ocorre já nos finais do século XIX, nos Estados Unidos da América e em Inglaterra. (Soares, 1998).

Na atualidade, é grande o interesse manifestado pelo conceito de literacia, chegando a existir, desde 1995, em língua inglesa, um dicionário dedicado a este assunto, que tem por título: *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Harris and Hodges (ed.s)), surgindo, em 1999, em forma concisa, com o título: *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Harris and Hodges (ed.s)).

Em Portugal, o termo literacia começou a ser mais conhecido a partir de outubro de 1995, quando se divulgou o *Estudo Nacional de Literacia – Relatório Preliminar* (*vide* alínea 2.3).

Elsa Costa e Silva, no *Diário de Notícias*, de 20 de Agosto de 2001, refere que “A palavra literacia entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996”, ainda que António Nóvoa já o utilizasse, em 1994, para aludir aos níveis baixos de literacia



da população portuguesa, comparativamente com outros países. Importa agora definir literacia, embora nem sempre seja fácil chegar-se a um consenso.

Entende-se por literacia as competências de leitura, escrita e cálculo, ou seja, a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente, presente em vários materiais impressos, como textos, documentos ou gráficos (Sebastião & outros, 2000). Literacia é, assim, compreendida como uma competência básica ou fundamental da existência social de todos os dias, constituindo uma “competência transversal” decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências estaria comprometida.

A literacia está presente no dia a dia dos indivíduos, em inúmeras ações que desenvolvem com regularidade, tais como: utilização do computador; exploração da internet; consulta da lista telefónica; decifração de um mapa de estradas; leitura de uma embalagem de produtos alimentares; leitura da posologia de um medicamento; realização de um depósito bancário; preenchimento de múltiplos formulários; consulta de um horário de transportes, folheto de instruções; conferência de uma lista de compras; verificação de um prazo de validade; envio de mensagens por correio eletrónico; envio de um cartão de boas festas; leitura e resposta a um anúncio de emprego; operações profissionais; leitura de legendas na televisão (Costa e Ávila, 1998 *apud* Ávila, 2005). Estas atividades, aparentemente simples, evidenciam competências de literacia e determinam a autonomia dos indivíduos. Deste modo, é indispensável, socialmente, a detenção destas competências: “A literacia é uma capacidade que está ao alcance do ser humano. Quanto menos capacidades as pessoas têm menos autónomas são e mais problemas sentem em assumir a sua cidadania plena” (Benavente e Rosa, 1995 *apud* Francisco, 2008: 4).

Estando clarificado em que consiste o conceito Literacia, será pertinente explicitar a proveniência destas competências. Indubitavelmente, a escola desenvolve as competências de literacia, todavia não é o único espaço onde tal ocorre, pois determinados contextos, como o meio familiar, local ou associativo; situações de trabalho ou lazer; formação profissional e/ou educação de adultos e processos sociais não escolares podem propiciar a aquisição de capacidades no domínio da leitura e da escrita. Os estudos sobre literacia (ou letramento, como se utiliza no Brasil) vieram pôr fim à ideia de que a sala de aula é o único espaço de



aprendizagem e, simultaneamente, vieram reforçar os princípios de Vygotsky e Piaget que defendem que a aprendizagem decorre de uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Neste âmbito, Angela Kleiman (1998) refere-se às ‘agências de literacia’, como a família (se for letrada); a escola; instituições políticas; grupos sindicais; igreja e local de trabalho, por serem espaços que favorecem a aquisição de competências de literacia. Na ótica de Kleiman (1998) e Terzi (2001): “as condições de vida e as características da comunidade em que as pessoas vivem repercutem-se na quantidade e na qualidade do contacto com a escrita” (*apud* Pinto, 2002: 104). Desse modo, as práticas de literacia variam consoante o contexto. Com efeito, dependendo dos grupos sociais, os diferentes modos de viver a escrita vão ter implicações diversas nas competências de literacia.

Assim, a literacia é tida como competência e essa competência é inseparável da ação numa determinada situação. Esta definição é semelhante à conceção de Guy le Boterf (1994) que referia que a competência “realiza-se na ação”. Para outros estudiosos, de épocas diferentes, como Patrícia Ávila, competência é “disposição para a ação”, para Pierre Bourdieu competência é “habitus” e para Bernard Lahire “esquemas de ação”. Porém, apesar de não haver unanimidade quanto à explicitação, há um crescente acordo em reconhecer a competência como interna, manifestando-se através de ações. Neste sentido, é equivalente às noções de Noam Chomsky de “competência” vs. “performance”. Por sua vez, Rey (2000) entende “competência” como uma dimensão interna, optando por falar em “atividades” e “comportamentos”, quando se refere à sua exteriorização.

A literacia, entendida como competência, surge, portanto, como um recurso ou potencial de que os indivíduos dispõem e tendem a mobilizar em diferentes situações:

a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios (Kirsh, Jungeblut, Jenkins e Kolstad *apud* Ávila, 2005: 165)

As competências de literacia são mobilizadas, então, em várias dimensões e contextos de vida, por exemplo na esfera privada ou esfera pública, no trabalho ou no lazer (Kirsh, 2001): “Os contextos de utilização da literacia não se restringem à



vida profissional. No dia a dia podem ser múltiplas as situações e experiências que implicam o recurso à leitura, à escrita e também ao cálculo” (Ávila, 2005: 263).

Pelo que tem vindo a ser exposto até aqui relativamente ao conceito de literacia, importa reter que esta possui um carácter central na vida social contemporânea, porque é crescentemente exigida ou pressuposta e a ausência de competências neste domínio pode ser geradora de exclusão social. À literacia surgem também associados o acesso à cultura e à informação, bem como a possibilidade de agir de forma autónoma nas sociedades atuais. As competências de literacia funcionam ainda como suporte de outras competências, incluindo as de tipo instrumental. Todavia, as práticas de literacia não decorrem num vácuo social abstrato, inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais e são, por isso mesmo, dependentes dos contextos em que ocorrem. A literacia não é inata, nem estanque, nem vitalícia, visto que é condicionada não só pelo percurso escolar dos indivíduos, mas também pelo contexto familiar, pela fase do ciclo de vida em que se encontram e pelas práticas de contacto com a escrita, seja na vida pessoal, ou seja na vida profissional. Afinal, a literacia não se trata de um certificado, mas sim de um conjunto de competências que pode regredir ou desenvolver-se ao longo da vida. É relevante ler-se a opinião de Patrícia Ávila, a este propósito:

(...) na sociedade portuguesa, o perfil de literacia dos indivíduos não pode ser entendido sem atender ao meio familiar de origem (em especial ao seu capital escolar) e ao nível de formação atingido, mas também aos modos de vida quotidianos: apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio. Tudo isto reforça a importância dos processos de aprendizagem informal, não formal e formal que ao longo da vida podem ter lugar e chama a atenção, uma vez mais, para o entendimento da literacia enquanto competência que se desenvolve, e actualiza, através da prática: nas sociedades contemporâneas as capacidades de processamento da informação escrita estão ancoradas em práticas e hábitos quotidianos, os quais por sua vez, reforçam, e actualizam as disposições e as competências que os sustentam (Ávila, 2005: 280-281).

Importa ressaltar, ainda, a distinção entre literacia e alfabetização, pois a palavra literacia distingue-se do termo alfabetização por não ter em conta o grau de escolaridade a que tradicionalmente esteve agregada. O conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, ao passo que a literacia traduz a capacidade



de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Por esta razão, quando se analisa o grau de literacia, a tónica é colocada no uso das competências, em detrimento da posse de determinadas credenciais escolares, por se considerar que não há uma correspondência direta entre os níveis de instrução formal de uma população e o seu nível de literacia.

A preocupação com a distinção acima referida ocorre também no Brasil, onde a questão é colocada da seguinte forma: “Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (Ribeiro *apud* Collelo, 2004). Com esta afirmação, pretende-se dizer que aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de as descodificar (ou de associar), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas num determinado contexto cultural.

A literacia deverá ser vista como um *continuum*, colocando de parte dicotomias como *letrado vs. não letrado/iletrado; alfabetizado vs. não alfabetizado*. De acordo com Tfouni (1995), dever-se-á separar letramento (literacia) de escolarização (alfabetização), uma vez que letramento (ou literacia) corresponderá a um processo mais vasto do que o da alfabetização.

A literacia pode, ainda, ser analisada em duas dimensões: social (modelo ideológico) ou cognitiva (modelo autónomo): “o ‘modelo ideológico’, que conceptualiza as literacias como práticas de natureza sociocultural, embebidas em processos sociais mais amplos e complexos, em que a produção e o reconhecimento do escrito assume estatuto e funções específicas, e o ‘modelo autónomo’ que, enfatizando a dimensão subjetiva da literacia, lhe associa prevalentemente um conjunto de ‘skills’, de competências, ou, no limite, de uma competência.” (Kleiman, 1995 *apud* Laranjeira & Castro, 2008) Noutros termos, o modelo ideológico consiste numa prática que permite uma leitura crítica da realidade, constitui um meio de formação de cidadania capaz de reforçar o



empenhamento dos indivíduos na sociedade, enquanto cidadãos, e contribui tanto para uma qualidade de vida melhor, como para a transformação social (Kleiman (1995), de acordo com Paulo Freire, 1991). Por sua vez, o modelo autónomo de literacia é o que determina as práticas escolares, ou seja, um modelo de aquisição da escrita independente de fatores contextuais ou sociais (Kleiman, 1995 *apud* Pinto, 2002).

2.3. Estudos de literacia

Os primeiros estudos de avaliação das competências em literacia surgiram nos anos 70, nos Estados Unidos da América. Posteriormente, em meados dos anos 80, iniciam-se pesquisas no Canadá e também nos Estados Unidos, que resultaram no *National Adult Literacy Survey (NALS)* (Kirsh, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993). O *NALS* assentou em textos escritos que remetiam para as três dimensões da literacia: *literacia em prosa*, *documental* e *quantitativa*. É neste estudo que, pela primeira vez, se entende literacia como um contínuo de competências e não como uma capacidade ‘dicotómica’, em que os sujeitos têm ou não têm.

Seguiu-se o *International Adult Literacy Survey (IALS)*, coordenado pelo Canadá, em parceria com a OCDE, cujos resultados foram publicados em 1995 (Tuijnman *et al.*, 1995), utilizando os mesmos princípios do *NALS*.

Portugal participou, numa fase posterior, no *International Adult Literacy Survey (IALS)*, no ano de 1998. Os resultados desse estudo podem ler-se no *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (Tuijnman (ed.) *et al.*, 2000).

No *IALS* o conceito de literacia é entendido como: “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Tuijnman *et al*, *apud* Ávila, 2005: 165) (*vide* alínea 2.2).

Dos resultados desse estudo, destacam-se os seguintes: há diferenças entre e dentro dos países relativamente às competências de literacia e o grau de instrução; os défices de competências em literacia não afetam só os grupos marginais, mas largas proporções da população adulta; a literacia está correlacionada com as oportunidades de vida em termos sociais e económicos; as



competências de literacia têm de ser exercitadas regularmente e os adultos com baixas competências de literacia não têm consciência disso, nem entendem que possa constituir um problema.

Em Portugal, o primeiro estudo e até ao momento o único estudo nacional de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta foi o *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente, da qual faziam parte Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila. Este estudo deu origem ao livro *Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996).

No ENL entendeu-se a literacia como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Sebastião & outros, 2000: 5) (*vide* alínea 2.2).

A grande conclusão do *Estudo Nacional de Literacia* foi que a maioria da população inquirida se situava, em 1994, aquando da realização do estudo, em níveis de literacia baixos ou muito baixos. Sendo, também, muito baixas as percentagens de indivíduos que se situavam nos níveis de literacia mais elevados.

Comparando o *ENL* (1994 e reaplicado em 1998) e o *IALS* (aplicado em Portugal em 1998) concluiu-se que o perfil de competências de literacia em Portugal era preocupante, mas não surpreendente, tendo em conta os atrasos históricos no processo de escolarização do país. Nessa comparação é visível a concentração da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia (Sebastião & outros, 2000).

Desse paralelo reteve-se, igualmente, que: “As competências de leitura, escrita e cálculo que os indivíduos necessitam de possuir para poderem lidar com os diversos problemas que as sociedades contemporâneas lhes colocam, no que diz respeito à informação escrita, parecem assim ser entendidas como transversais aos diversos países e contextos socioculturais contemporâneos” (Sebastião & outros, 2000: 16).

Sobressaem, por fim, as seguintes conclusões: “(...) a literacia não depende apenas da “quantidade” de escola, mas também da sua qualidade e implica também a existência de contextos para a sua utilização em várias esferas da vida” e “A frequência, ao longo da vida, de ações de educação e formação de adultos pode



representar o regresso a uma situação de aquisição de competências em contexto formal e contribuir decisivamente para a actualização/desenvolvimento das capacidades de leitura e de cálculo dos adultos” (Ávila, 2005: 211).

Por norma, os estudos de literacia orientam-se segundo competências-chave. É, efetivamente, esse o princípio que rege outros estudos internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela OCDE, e o *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeco), também a nível internacional e promovido pela OCDE (concluído em 2002), que procurou definir e selecionar competências-chave individuais e não coletivas.

O DeSeco organiza as competências-chave em três grandes categorias: *relacionais* (“saber-ser”, competências sociais ou “soft skills”); *auto-orientadoras* (capacidade de auto-orientação dos sujeitos nos diferentes contextos e esferas da vida) e *operatórias* (mais abrangente, englobando a literacia em prosa, a literacia documental, numeracia, bem como as competências associadas à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação).

Outro estudo internacional que procurou fazer uma avaliação das competências-chave ou ‘para a vida’ da população adulta, à escala internacional, foi o *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL), que decorreu entre 1996 e 2005, envolvendo 35 países e 20 idiomas. Este traçou 7 domínios ou áreas de competência: *literacia em prosa; literacia documental; numeracia; resolução de problemas; ‘cognição prática’; trabalho em equipa e Tecnologias de Informação e Comunicação*.

Tendo por base os estudos mencionados e os resultados obtidos, é possível reiterar as noções que se seguem: as competências analisadas são consideradas transversais, ou seja, são passíveis de ser acionadas em diferentes contextos e, neste caso, a leitura e a escrita também o são. De enfatizar, igualmente, que os contextos de vida são determinantes na mobilização ou não dessas competências transversais, daí a relevância atribuída ao tópico: “aprendizagem ao longo da vida”, em situações informais ou “não formais”.

2.4. Literacia da Leitura



A exigência de indivíduos com capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita, refletir e desenvolver um pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação é fundamental tanto para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou privada. (New London Group, 1996 *apud* Carvalho e Sousa, 2011:110)

É preciso ter, de fato, uma boa capacidade de literacia para o sucesso na educação terciária, trabalho e na vida quotidiana. (OCDE, 2002 *apud* Carvalho e Sousa, 2011:123)

Ninguém nasce a saber ler. Aprende-se a ler à medida que se vive. O mundo da leitura e a leitura do mundo são trajectos circulares e infinitos. (Lajolo, 1994 *apud* Sardinha, 2007: 1)

Distante do conceito de alfabetização, o conceito de literacia atualiza necessidades da sociedade contemporânea em relação às competências de leitura.

Na ótica da OCDE (2002), entende-se literacia como o domínio da leitura e da escrita e a capacidade de fazer uso social dessas habilidades. Da mesma forma, Soares, 1998, considera a literacia como o “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (OCDE, 2002 *apud* Carvalho e Sousa, 2011:112).

A leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida académica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual (Carvalho & Sousa). Contudo, a relação entre ser capaz de ler e ser capaz de compreender nem sempre é uma constante.

Quando falta essa capacidade de compreender, analisar, refletir e interpretar informação escrita, os indivíduos tornam-se muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer os seus direitos. A literacia é, assim, condição de cidadania. Como referia o New London Group (1996), ter competências em literacia permite a uma pessoa compreender melhor o mundo que a rodeia, assim como dar respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Intrinsecamente relacionada com as competências em literacia está a capacidade efetiva que um indivíduo tem de compreender, refletir e interpretar um texto a partir do desenvolvimento ajustado das suas capacidades cognitivas e metacognitivas (Giasson, 2000; Snow, 2002 *apud* Carvalho e Sousa, 2007: 111).



A leitura facilita o desenvolvimento das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afetivas.

Nas palavras de Sousa (2007), a atividade de leitura possibilita a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite vivenciar experiências gratificantes, compreender melhor o mundo, desenvolver estruturas afetivas, a partir da identificação com personagens, sentimentos, problemas ou perspetivas (no caso da leitura de ficção), permite um maior desenvolvimento social (compreensão dos outros), alargar os conhecimentos, aceder ao saber e desenvolver competências de leitura para outras leituras e como ferramenta de comunicação (Carvalho e Sousa, 2007: 111).

O ato de ler, interpretado numa verdadeira interação entre o texto e o sujeito leitor, permite que todo o ser humano seja mais interventivo, reflexivo e crítico, se autoconheça, se realize e possa ampliar o seu projeto cultural de vida. Porém, para se tornar um leitor competente, qualquer sujeito terá de saber interagir com o texto, extraindo os significados deste, construindo assim o seu próprio metatexto. Ler implica, então, mobilizar diferentes estratégias que facilitem a compreensão leitora (Sousa, 2007).

É sabido que os leitores são, em primeira instância, construção da escola, espaço onde mais se concentra o conhecimento científico e embasamento teórico (Dionísio, 2000 *apud* Carvalho e Sousa, 2007: 111). Todavia, não será apenas na escola que se desenvolvem as competências de leitura, ou seja, as competências para construir e reconstruir os sentidos dos textos, propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autónomos, isto é, leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (géneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construírem conhecimento.

A ênfase atribuída ao leitor é hoje, sem dúvida, reconhecida como essencial à compreensão de um texto. Sem este, o texto permanecerá para sempre um conjunto de marcas silenciosas (Manguel, 1998 *apud* Baleiro, 2011). Eco (1993 *apud* Baleiro, 2011) corrobora esta ideia, pois, também ele considera indispensável a presença do leitor, fator único para a existência do texto, quer ao nível da mensagem recebida, quer ao nível da (re)construção do mesmo.



Retomando a caracterização de leitura, como se observa em Giasson (2000), a leitura é um processo que envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-fonemas) e a sua interiorização com componentes auditivas (fonemas) que lhe dão significado, mas, além de processos de descodificação, a assume também, assim como Costa (1992), Snow, (2002), Suárez Yáñez (2008) e Viana *et al.* (2010) (*apud* Carvalho e Sousa, 2007: 116), como processo interativo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

O leitor proficiente lê uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades e compreendendo textos que não são nem fáceis, nem particularmente interessantes (Snow, 2002 *apud* Carvalho e Sousa, 2007: 117). Este leitor reflete acerca dos textos e da atividade de leitura e elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito.

O leitor competente sabe selecionar a informação em função das características do texto, expectativas e sentido. Sabe elaborar predições ou antecipações fundamentais na construção de hipóteses. O bom leitor sabe disponibilizar todo o seu conhecimento para predizer e construir o significado do texto.

Neste âmbito, surge o *Plano Nacional de Leitura* que, assentando, fundamentalmente, na defesa da Língua Portuguesa, deseja ser capaz de formar leitores competentes e críticos que tenham a capacidade de interagir socialmente no mundo e com o mundo.

Recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória, o leitor vai fazendo inferências, confirmando ou não as suas predições. Este processo de autocontrolo é imprescindível numa leitura compreensiva do texto. Esta capacidade de ler bem, de ler com compreensão, exige do leitor uma interação profunda com o texto.

Seja qual for a forma como os leitores fazem o seu livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam num só. O mundo que o leitor é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos.... o texto e o leitor entrelaçam-se...

(Manguel, 1998 *apud* Sardinha, 2007: 4)



Sem o leitor o texto não se realiza, não apresenta capacidade comunicativa, nem potencialidade significativa. O texto necessita sempre de alguém que o atualize porque, mediante a compreensão deste, se desencadeia um universo em permanente descoberta (Eco, 1993 *apud* Sardinha, 2007: 4).

2.4.1. Compreensão na leitura

A leitura faz o homem completo, a conversa ágil, e o escrever preciso.
Francis Bacon

A compreensão na leitura deve ser entendida como um processo dialético e de construção ativa em que o leitor não se limita apenas a receber informação, mas a construí-la de acordo com as suas habilidades cognitivas, motivação, conhecimentos e experiências (Snow, 2002, *apud* Carvalho e Sousa, 2011: 120).

Esse processo de compreensão na leitura caracteriza-se então como interativo, em que o significado não é algo que está no texto, mas é o leitor que o vai construindo progressivamente (Giasson, 2000: 27-31).

Torna-se, portanto, fulcral o papel desse leitor, no sentido em que, através das suas estruturas cognitivas e afetivas, ele se torne capaz de interpretar e atribuir significado a um texto e fazer com que este cumpra o seu papel enquanto diálogo entre leitor e autor.

Deste modo, possibilitar que esses leitores se tornem autónomos, significa proporcionar-lhes a aquisição dos conhecimentos e das ferramentas necessárias que lhes permitam percorrer textos diversos, de diferentes graus de complexidade, em qualquer etapa da vida, autonomamente e com exercício da compreensão leitora, progredindo, assim, enquanto leitores. É o desenvolvimento dessas competências que lhes permitem continuar a aprender ao longo da vida, isto é, a tornarem-se *life-long learners* (Comissão Europeia, 2001).

Na perspetiva de Araújo ((2005) *apud* Carvalho e Sousa, 2011), o desenvolvimento da compreensão literal de um texto é importante e necessário promover, mas não só. Constitui-se, na verdade, para a autora, como base para uma leitura crítica e reflexiva.



De acordo com Araújo, para compreender na totalidade um texto é preciso identificar a informação explícita e associá-la à informação que está implícita no texto e, assim, ler nas entrelinhas. Esse processo proporciona, simultaneamente, uma leitura interpretativa e reflexiva em que se fazem inferências e se constrói o conhecimento para além do texto, aplicando-o a diferentes situações.

Neste sentido, Sim-Sim e Micaelo ((2006) *apud* Carvalho e Sousa, 2011:121) sugerem algumas práticas que fomentam a independência do leitor, tais como: a definição dos objetivos de leitura; a identificação do fulcro do conteúdo; a utilização da estrutura do texto como recurso; elaboração de questões sobre o texto; o desenvolvimento de representações mentais sobre o texto lido e pensar em voz alta após a leitura.

Sousa ((2007) *apud* Carvalho e Sousa, 2011:121) corrobora que a promoção de competências interpretativas é fundamental, mas sublinha que é preciso também atentar-se na promoção de uma atitude questionante e reflexiva que favoreça o desenvolvimento da competência metacognitiva dos sujeitos e, desta forma, contribuir para a formação de um leitor proficiente, autónomo e crítico.

Ainda, para uma leitura efetiva há que ter em conta também o contexto. O contexto engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor ao interagir com o texto.

Giasson (2000) refere três tipos de contextos: o psicológico, o social e o físico. O contexto psicológico remete para as condições contextuais de cada leitor, ou seja, o interesse pela leitura, a motivação e a intenção de leitura. Quanto ao contexto social, este diz respeito às manifestações de situações de leitura num determinado espaço. No respeitante ao contexto físico, devem ter-se em conta as condições materiais em que o processo de leitura se desenvolve, tais como a qualidade de reprodução dos textos utilizados, a temperatura do ambiente e a intensidade do ruído.

Assim, Giasson (2000) atribui aos contextos uma relevância da máxima pertinência, a par do leitor e do texto numa profunda interação. Contextos psicológicos, sociais e físicos poderão favorecer ou limitar o leitor aquando da leitura de um qualquer texto.



Depois de percorrer os conceitos de literacia da leitura, leitura, leitor, contexto, interessa salientar as ideias principais a reter acerca de cada um deles.

Assim, literacia em leitura é a capacidade de compreender, analisar, refletir e interpretar informação escrita para atuar em sociedade e aí exercer os seus direitos. A literacia é entendida como condição de cidadania.

A leitura facilita o desenvolvimento das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afetivas.

Não é apenas na escola que se desenvolvem as competências de leitura, ou seja, as competências para construir e reconstruir os sentidos dos textos, propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autónomos. Esse desenvolvimento é contínuo ao longo da vida. A leitura entendida como fonte de prazer e de sabedoria, apesar de começar na escola, não pode limitar-se a esta. A leitura deve constituir-se como um projeto de vida. A leitura está, de facto, presente ao longo de toda a vida dos sujeitos. O não entendimento daquilo que se lê, a falta de habilidade de leitura reflete-se em todas as áreas de ação. E, aquando do ato de leitura, há um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que todo o sujeito traz consigo e que permitem relacionar o texto com os conhecimentos anteriores.

São competências em literacia o conhecimento progressivo e a autonomia concomitante com a capacidade do leitor em compreender, refletir, avaliar uma dada informação e desenvolver um pensamento crítico em diferentes textos escritos e nas suas práticas sociais diversas, podendo assim participar e atuar na sociedade (Sardinha, 2007).

O leitor proficiente reflete acerca dos textos, da atividade de leitura e elabora conceitos e constrói conhecimento a partir de material escrito.

Possibilitar que esse leitor se torne autónomo significa proporcionar-lhe a obtenção dos conhecimentos e das ferramentas necessárias que lhe permitam percorrer textos diversos, de diferentes graus de complexidade, em qualquer etapa da vida, autonomamente e com exercício da compreensão leitora, progredindo, assim, enquanto leitor. É, deste modo, relevante que o sujeito seja um *life-long learner* (Comissão Europeia, 2001).



Ao tornar-se um contínuo explorador do texto, o leitor executa um ato de compreender o mundo. O compreender do texto faz com que o leitor o transforme e, em simultâneo, se vá transformando a si mesmo.

O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, sendo esse conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto e objetivo da leitura, como transmite ao texto lido as cargas da sua experiência humana e intelectual (Sardinha, 2007). Para compreender na totalidade um texto é preciso identificar a informação explícita e associá-la à informação que está implícita no texto (Araújo *apud* Carvalho e Sousa, 2011).

A leitura, nos mais variados suportes, é sempre fonte de conhecimento. Da leitura importa ressaltar que, se esta não for projeto de vida, não pode haver conhecimento; que a maior parte do conhecimento tem raiz na leitura; que os vários tipos de conhecimento que a leitura proporciona se relacionam entre si; que a leitura transporta consigo uma carga emocional tão forte que, sem ela, a vida não pode ser sentida e compreendida, visto ler implicar sempre compreensão:

Ler muito, saber criar contextos de leitura e ou saber usufruir daquilo que estes nos podem oferecer/enriquecer é uma forma de desenvolvimento de nós mesmos, da nossa identidade, sempre inacabada, logo em permanente construção e concomitantemente do desenvolvimento da própria inteligência de todo o ser humano. (Sardinha, 2007: 1)

Lemos para podermos entender melhor o mundo. Lemos para podermos viver melhor. Lemos para apresentarmos níveis em literacia leitora cada vez mais elevados. Lemos para podermos ser leitores competentes. (Sardinha, 2007: 1)

Possuir um bom nível de literacia em leitura significa estar atualizado, poder ser autónomo nas suas escolhas e ser interventivo na sociedade a que se pertence.



2.5. Leitura do texto literário

O texto literário deve, como disse Horácio, «instruir e deleitar». Deve ser um manifesto e uma causa de criatividade representando, ao mesmo tempo, um conjunto de valores e conceitos ético-pedagógicos.²⁹

Nesta alínea, deter-me-ei sobre o que é um texto literário e o papel do leitor no ato da leitura.

2.5.1. O texto literário

Considero importante, antes de avançar, definir o objeto em causa no ato da leitura, designadamente o texto escrito, a partir de alguns estudos.

Para Umberto Eco “Um texto (...) representa uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve actualizar.” (Eco, 1993: 53)

Considerando o texto literário na sua estrutura semiótica, Aguiar e Silva define-o nos seguintes termos:

O texto literário constitui um objecto sintáctico e semântico, dotado de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação – frequentemente, através de múltiplos e sucessivos actos de enunciação – regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam e interpretam, utilizando códigos apropriados e estratégias hermenêuticas adequadas. (Aguiar e Silva, 2002:187-188)

Por sua vez, Carlos Reis chama a atenção para os seus aspetos semântico-compositivos:

Configura um universo de natureza ficcional, com dimensão e índice de particularização muito variáveis e evidencia uma considerável coerência, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo. (Reis, 1995:169)

Atente-se, então, nas principais características do texto literário:

1) configura, como esclarece Carlos Reis (1995), um universo de natureza ficcional. Paul Ricoeur entendia o texto literário como um “quase-mundo”,

²⁹ <http://www.ciberduvidas.com> (site consultado em agosto de 2014).



destacando a sua condição ficcional. Gérard Genette afirma também que este texto ficcional não é falso, nem verdadeiro, é apenas uma possibilidade. Esse “mundo possível” aproxima-se da conceção apresentada por Reis e Lopes, no *Dicionário de Narratologia*, segundo a qual, tal universo constitui e configura uma “construção semiótica específica, cuja existência é meramente textual”. Está em causa uma relação de verosimilhança entre o texto e o mundo possível;

2) O texto literário é um texto com coerência (tanto semântica como técnico-compositiva), porque o texto literário é uma entidade bem estruturada. A coerência textual é assegurada por mecanismos de natureza linguística (a nível morfológico e ao nível da articulação sintática, através de anáforas e catáforas, por manutenção de isotopias e por procedimentos estilísticos;

3) É uma entidade pluristratificada, ou seja, é constituída por diversos níveis de significação, os estratos textuais de natureza diversa, de acordo com Ingarden, em número de quatro. O estrato fónico-linguístico, que congrega a dimensão fonemática, através de procedimentos como rima, aliteração, assonância, ritmo e metro. Neste estrato tem-se também em linha de conta a organização sintática do texto, em particular quando a mesma se socorre de procedimentos como as elipses e anacolutos. O segundo estrato é o das unidades de significação, que considera a organização das componentes semânticas, tais como conotações, registos valorativos, ambiguidade, símbolos e imagens. O terceiro estrato é o das objetividades apresentadas, que corresponde a entidades de carácter intencional, por exemplo, as unidades temáticas, assim como o universo ficcional ou dramático, como personagens, espaços e ações. Por fim, considera Ingarden o estrato dos aspetos esquematizados, também designado por ‘predeterminação’, porque equivale à estrutura, criada pelo autor, que serve de fio condutor ao longo do texto, garantindo a sua unidade e coerência. Todavia, os estratos propostos por Ingarden não se podem dissociar uns dos outros, dado que funcionam de modo conjugado e assim asseguram eficazmente a coerência textual;

4) O texto literário encerra uma dimensão virtualmente intertextual, na medida em que dialoga com outros textos, inserindo-se num vasto universo textual (Reis, 1995: 169-193).



Apresentada uma súmula de aspetos caracterizadores do texto literário, considero pertinente explicitar, de seguida, a relação que se estabelece entre o leitor e o texto literário.

2.5.2. Texto literário e leitor

Recordando que o texto, na ótica de Umberto Eco, precisa de ser atualizado, pressupondo-se pelo destinatário, isto é, pelo leitor, ressalta, na minha opinião, uma das principais particularidades do texto literário que é a incompletude.

O leitor tem assim um papel ativo, perante um texto, é ele quem toma a iniciativa de “abrir a Caixa de Pandora”, quero dizer, descodificar/reconhecer toda a teia que está urdida de acordo com regras sintáticas e semânticas.

Esse ato de “abrir a caixa”, ou seja, de descodificar o texto implica que o leitor tem competência gramatical para tal.

Para além das múltiplas/infinitas interpretações que se podem fazer de um texto, conforme a opinião de diversos estudiosos, como Eco, o leitor está incumbido de decifrar o «Não-dito» (Eco, 1993:54), ou seja, o que está implícito, para além dos aspetos explícitos, os formais, quero dizer, sintáticos e semânticos. Em ambos os casos, a significação atribuída pelo leitor decorre de conhecimentos previamente adquiridos e que no ato da leitura contribuem para o preenchimento dos tais “espaços em branco” referidos por Eco.

Na leitura há espaço para que o leitor ou cada leitor assuma a interpretação do mesmo e essa ação é fulcral para que o texto funcione, isto é, para que faça sentido.

O texto e o leitor sugerem uma relação de inseparabilidade, ou seja, o texto pressupõe o leitor na medida em que será este que concretizará a sua “potencialidade comunicativa” (Eco). A este processo Eco chama de «cooperação textual».

Quando um autor produz um texto, prevê, de antemão, um «Leitor-Modelo» que seja capaz de compreender e acompanhar o conteúdo desse mesmo texto. Noutros termos, esse leitor terá de “cooperar na actualização textual” (Eco, 1993:58).



À partida, o autor do texto determina o seu «Leitor-Modelo»: crianças, adultos, mulheres, entre outros, estabelecendo que o seu texto seja um «texto fechado». Contudo, nada impede que esse texto seja lido por outros leitores, que não o «Modelo», e que seja interpretado de diversas formas. Por sua vez, um texto torna-se «aberto» quando o leitor sabe tirar partido de todo o conteúdo/informação veiculada pelo texto. Porém, o autor deste tipo de texto procurará, por mais diversificadas que sejam as interpretações, que elas não se excluam umas às outras, mas que se reforcem entre si. Muitas vezes, o autor do texto delinea o seu «Leitor-Modelo» quando opta por um determinado registo de língua, quando faz certas remissões ou referências intertextuais, restringindo, assim, o leitor.

Prevendo que um texto possa ser adulterado, passando a ser um outro texto, há que estabelecer limites entre o “uso livre” de um texto e as diversas interpretações de um texto «aberto». É importante que exista sempre interação, em alguma medida, entre o “universo” criado pelo autor e as interpretações do «Leitor-Modelo».

Remetendo para o exposto anteriormente, os textos «fechados» são menos passíveis de serem “usados” livremente porque o «Leitor-Modelo» está bem definido. A este propósito, é explícito o exemplo que Eco utiliza: o horário dos caminhos-de-ferro, que prevê apenas um «Leitor-Modelo». O exemplo ainda é atual, não havendo lugar para desvios, a interpretação seria uma só.

Regressando ao conceito de «cooperação textual» (Eco), interessa clarificar que o leitor, através do ato da leitura, não está a “actualizar” as intenções do autor, mas sim as virtualidades que constam no próprio texto, porque esse «Autor-Modelo» pode não ter sido efetivamente aquele que se configura através da leitura do texto (Eco, 1993:70). Será, pois, a partir desta circunstância que se fala, na análise textual, de narrador ou sujeito poético, ao invés de autor, porque o autor não está no texto, mas sim essa figura virtual criada por ele.

Findo este trajeto que define a relação entre leitor e texto literário, importa reter que o primeiro é peça fundamental no processo de interpretação do segundo.

Todavia, não será despropositado um comentário sobre o que é a interpretação.



2.5.3. Sobre a interpretação do texto literário

Ao longo dos tempos, vários estudiosos têm-se dedicado à questão da interpretação, ou, noutros termos, à recetividade de um texto literário e ao significado que dele se pode extrair. De acordo com as perspetivas em presença, a tónica é colocada ora no autor, ora no texto ou ainda no leitor.

Segundo Husserl, um desses cultores, o «historicismo» previa que um texto literário estabelecesse sempre um paralelo com as condições socioculturais da comunidade onde foi produzido e à qual, supostamente, se dirigia. Dessa forma, o significado de um texto baseava-se nesse contexto sociocultural e era sempre o mesmo, independentemente da época em que era lido e por quem era lido.

Outros estudiosos assumiram uma posição distinta, retirando o texto literário da cronologia histórica, propondo-o como um objeto atemporal. A esta posição chamou-se «anti-historicismo» e Paul Ricoeur manifestou concordância com o mesmo, na medida em que vai ao encontro da “autonomia semântica do discurso escrito” (Ricoeur, 1995:135) que ele próprio defendeu. Esta posição é também, em parte, semelhante à da crítica literária por influência do Estruturalismo.

Em resumo, a distanciação, apontada por Ricoeur, entre o momento da leitura de um texto e o momento histórico da produção do mesmo, potencia a significação textual. O texto é o intermediário entre o escritor e o leitor. O leitor, por seu turno, assume uma atitude de apropriação em relação ao texto e seu conteúdo, atribuindo-lhe um significado. Para Ricoeur, o «apropriar-se» do que anteriormente seria «estranho» constitui o fulcro da teoria da interpretação (hermenêutica).

A interpretação permite que um texto se torne atual ao leitor, conferindo-lhe significação, sendo a leitura o principal requisito para a interpretação literária. De acordo com esta ótica, apontada por Iser, a interpretação não existe sem a leitura, nem a leitura sem a interpretação, embora o grau de reflexão intelectual sobre o que se lê possa variar.

Contudo, a apropriação de um texto só se consubstancia quando há compreensão do mesmo e o que se pretenderá compreender ou apropriar-se é o sentido do texto, ou seja, descobrir o/um mundo referenciado no texto.



Convém fixar, então, para a interpretação de um texto e respetivo alargamento do seu horizonte a relevância dos seguintes fatores: a distanciação e a atemporalização.

Considero, agora, relevante a exemplificação desta questão, nas palavras de Paul Ricoeur:

O sentido de um texto está aberto a quem quer que possa ler. A omnitemporalidade da significação é o que a abre a leitores incógnitos. Por isso, a historicidade da leitura é a contrapartida desta omnitemporalidade específica; porque o texto se subtraiu ao seu autor e à sua situação, subtraiu-se igualmente ao seu endereçado original. Por conseguinte, pode para si providenciar novos leitores. O alargamento do âmbito de leitores é a consequência da transposição inicial do primeiro evento para a universalidade do sentido (Ricoeur, 1995:137).

(...) a interpretação é o processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser (...) de novas formas de vida – proporciona ao sujeito uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer. Se a referência do texto é o projecto de um mundo, então não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projecta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojecção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser (Ricoeur, 1995:137).

É o texto, com o seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um Si mesmo ao ego (Ricoeur, 1995:138).

Assim, interessa reter as seguintes ideias: através da distanciação face à época de produção do texto é possível a «apropriação» do que é «estranho» e o leitor concretiza a interpretação ao atualizar o sentido do texto.

Essa «apropriação» do sentido do texto não é decifrar a intenção do autor no momento em que o produziu; não é recriar a situação histórico-cultural desse momento, nem atribuir o mesmo sentido que se esperava que o leitor inicial do mesmo retirasse. Então, a «apropriação» do sentido é a abertura do leitor para o mundo sugerido pelo texto.

No ato de interpretação, de acordo com o que afirma Wolfgang Iser, o leitor deverá avançar para lá do que é o sentido linear, primário, literal, para o sentido secundário, indireto, figurado, que não pode ser apreendido senão através do primeiro, ou seja, o leitor decifra «o sentido escondido no sentido aparente» (Ricoeur, 1969). Nele, o leitor tem, também, a oportunidade de habitar o mundo do texto no qual poderá projetar as situações do seu próprio mundo. Então, o ato de interpretação corresponde à clarificação do sentido, isto é, à «evocação»



(«evocation»). Nesta medida, a interpretação é como se se tratasse de uma segunda leitura, na qual se relacionam as partes com o todo e isso implica «the recall, the reactivation of some aspects of the process carried on during the reading» (Rosenblatt, 2005 *apud* Baleiro, 2011:101). Deste modo, a interpretação pode ser sinónima da descoberta do «hidden meaning» do texto, como refere Iser. Um sentido escondido que pode ser diferente de leitor para leitor, porque cada interpretação nasce do processo de realização do texto que é único de cada ato de leitura individual. Todavia, não é possível ler sem interpretar, tal como não é possível interpretar desrespeitando os limites do próprio texto.

Contudo, não existe um «leitor específico» para o texto. Da mesma forma como se tornou autónomo das intenções do autor, também se afastou das expectativas do leitor inicial (entenda-se aqui este “leitor inicial” como sinónimo do «Leitor-Modelo» referido por Umberto Eco, na sua obra ***Lector in Fabula*** (1979)). Por conseguinte, ao ser possível uma infinidade de leitores, também serão infinitas as oportunidades de sentido. Porém, como se sabe, qualquer leitor quando avança para a leitura de um texto não o faz desprovido de conhecimentos/experiências prévias, mas também não se limitará a projetar no texto os seus saberes anteriores. Na leitura do texto, o leitor alargará os seus horizontes de compreensão, porque, em vez de assumir o conteúdo como um dado adquirido da sua bagagem cultural, se deixa permeabilizar e até enriquecer pelo mundo criado pelo texto.

2.5.4. Leitor e Leitura

Vejamos, de seguida, alguns aspetos do funcionamento da leitura.

Quando se leem textos literários está-se a desenvolver a consciência estética e a promover uma relação mais equilibrada e harmoniosa com o mundo. Atribui-se importância à leitura de textos literários (como textos por excelência) porque estes propiciam uma maior produção de significados sobre o mundo, formando, deste modo, cidadãos críticos e conscientes.

Com e na leitura o leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou recetor passivo, sendo que o contexto geral em que ele atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência na sua competência leitora. Isso



porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação do texto e do leitor (Martins, 2006).

A leitura de um texto literário também é fonte de prazer: “No texto literário há um trabalho estético com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos” (Maia, 2007: 52). O que mais chama a atenção do leitor é o que se passa no imaginário criado pelo poeta ou ficcionista, configurando algo existente no contexto de uma realidade que de facto existe ou que poderia existir (Silva, 2007).

Um outro aspeto que importa considerar na caracterização do texto literário e da leitura é o diálogo da literatura com outras formas de arte (outras linguagens) no qual os leitores participam. Com efeito, os leitores transitam, naturalmente, de uma linguagem para a outra, tanto na condição de recetores, que se modificam com todos os dados novos da criação do artista, como na condição de agentes que, pelo convívio com as artes e movidos também pela própria criatividade e pela sensibilidade, produzem, elaboram, reintegram, criam (Resende, 1997).

Qualquer que seja a sua tipologia, o texto é um lugar de transação ou interação entre as palavras do autor e uma atitude específica do leitor, de acordo com a perspetiva transacional ou interacional da corrente da *Reader-response criticism* (ou *Estética da Receção*), sendo que a informação nele contida só ganha sentido após esse processo, em função do objetivo da leitura e do repertório do leitor.

Assim, o texto literário funciona como um conjunto de instruções, algumas determinadas e outras por determinar, que o leitor tem de realizar, a fim de construir um sentido para o texto literário.

Os críticos da *Reader-response criticism* realçam os efeitos da leitura literária no leitor e a soberania deste último no processo de construção do sentido do texto literário. Estes definem a natureza do ato de interpretação literária a partir da relação do leitor com o texto e do texto com o leitor, numa dada situação e num determinado contexto, nos quais o leitor ativa determinadas competências ou capacidades.

Nesta alínea e retomando a temática do item 2.2 estabelecerei um contraponto entre uma perspetiva mais tradicional (a de Ingarden e outras consentâneas) acerca da leitura e a forma como esta é entendida na Educação e



Formação de Adultos, em articulação com o conceito de literacia e práticas que se lhe associam.

Terminada uma pequena incursão pelo texto literário e suas características, passando pelo leitor, leitura e interpretação, considero relevante, agora, convocar outra perspetiva sobre o estudo da leitura do texto literário, perspetiva esta que surge tanto na área das Letras como na área das Ciências, que é a da Literacia.

2.5.5. Literacia da leitura literária

Entende-se literacia como um conjunto de competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem ao indivíduo utilizar a linguagem de modo a dar resposta às tarefas específicas de um dado contexto (Barton, 2009; Kern, 2000; Street, 1984 *apud* Baleiro, 2011). Trata-se de um conceito relativo e culturalmente variável que designa um trabalho contínuo e até criativo da palavra escrita, revelado tanto na leitura de uma obra literária como na escrita de uma carta de candidatura a um emprego, sempre com o objetivo de produzir um texto com sentido, tendo em conta as convenções do contexto, dentro do qual as competências ou capacidades são ativadas. Com efeito, a literacia caracteriza-se por encerrar um caráter situacional e contextual.

A literacia da leitura literária deverá, no entanto, ir mais além do que a interiorização e repetição do conjunto das convenções estabelecidas por determinada comunidade interpretativa. Os leitores podem e devem reconhecer a existência das convenções da comunidade interpretativa na qual estão inseridos, mas deverão, igualmente, estabelecer uma relação crítica e pessoal com os textos literários, de modo a que não se limitem a perpetuar as orientações interpretativas que circulam na comunidade em que se inserem.

O indivíduo, também designado por “destinatário” ou “leitor”, como referido anteriormente, ao convocar as suas capacidades, desempenha um papel ativo na produção do sentido de um texto literário, fruto da relação recíproca que estabelece com o texto, numa determinada situação e num determinado contexto. A este propósito recorde-se a posição de Giasson, acima referida, sobre os contextos que influenciam a leitura.



Esse movimento de reciprocidade implica uma relação dual entre o contexto e o leitor, pois, por um lado, o contexto influencia o indivíduo ao impor-lhe o conhecimento de determinadas convenções e, por outro, é influenciado, produzido e/ou ativado pelo indivíduo, quando este traz para o contexto as suas competências³⁰. Nesta perspetiva, o leitor, como já foi reiterado anteriormente, é entendido como uma entidade ativa, porque ele é o sujeito que ativa as suas competências de modo a conseguir interpretá-lo.

Deste modo, a relevância do leitor é incontornável, visto que “a obra literária só está concluída quando é apropriada pelos seus leitores” (Correia, 1999: 227) Sem esta apropriação «por parte de uma subjetividade recetora» (Correia, 1999: 227) não existe o diálogo com o texto e sem ele a obra permanece fechada em si mesma. A referida apropriação carece de literacia literária ou, noutros termos, de competências.

Tendo em conta, então, que existem diversos conjuntos de competências ou capacidades que se desenvolvem e aplicam em domínios específicos da vida do ser humano (Barton, 2009), podemos considerar diferentes tipos de literacia, como, por exemplo, a literacia informática, a literacia académica ou a literacia da leitura literária.

A fim de saber quais as competências ou capacidades a ativar e a desenvolver é necessário conhecer o material com que se trabalha, neste caso particular, o texto literário. As competências de literacia da leitura literária desenvolvem-se e aplicam-se num contexto específico.

³⁰ Evoco duas situações da minha prática enquanto formadora num CRVCC|CNO, exemplificativas das questões teóricas sobre a compreensão da leitura apresentadas das alíneas 2.4, 2.5 e 2.6:

- Primeira, a empatia que uma senhora criou com o conto “O Sésamo” de Miguel Torga, da coletânea **Novos Contos da Montanha**, porque se identificava com os meninos que guardavam rebanhos nas serras. Ela também fora uma pequena pastora, que passara todo o dia a apascentar as suas ovelhas, por entre diferentes paisagens, e, no entretanto, como criança que era, dava azo à sua imaginação.

- A segunda situação prende-se com o conto “Natal”, do mesmo autor de “O Sésamo”. Uma adulta do grupo que leu o texto, com o intuito de ajudar os colegas a perceber o conteúdo do mesmo, trouxe, na sessão seguinte, duas hastes de ‘urgueiras’. Os colegas, alguns mais novos, reconheceram a planta em causa e afirmaram que, realmente, com as urgueiras ainda verdes, o ‘Garrinchas’, protagonista do conto, teria muita dificuldade em acender a fogueira para se aquecer.



Para a compreensão da complexidade desses processos, é relevante evocar o conceito de literacia apresentado por Baleiro: “literacia: (i) é um conceito mutável porque se altera de acordo com o contexto onde determinadas práticas são desenvolvidas e valorizadas (ii) envolve mais do que a capacidade de descodificar as palavras do texto; (iii) está intimamente associada à palavra escrita; (iv) não é neutra nem transversal a diferentes contextos e (v) é um conjunto de competências ou capacidades associado a um domínio específico da vida do ser humano, como, por exemplo, a escola, o trabalho ou a casa” (Baleiro, 2011: 54).

Devido à sua importância, regresso ao conceito de texto literário e à sua função de intermediário.

2.5.6. O texto literário como mediador

Os textos literários são os mediadores entre o mundo externo e real dos objetos e o mundo interno das experiências do leitor (Iser, 1993). Nesta mediação, segundo Rosenblatt (*apud* Baleiro, 2011), é o elemento humano - presente nos textos literários - o que atrai o leitor para o texto literário³¹. Essa componente prende o leitor e faz com que este atribua às personagens o estatuto de seres humanos, sempre que pensa ou escreve sobre elas.

Iser faz eco dessa premissa ao afirmar que a literatura é uma construção feita a partir das palavras que se caracteriza, essencialmente, por oferecer múltiplas possibilidades de interpretação, ou seja, por possuir diferentes camadas de sentido. Só num texto literário, por oposição a um texto informativo ou «didático», existe «an overflow of possibilities» (Iser, 1980 *apud* Baleiro, 2011: 84), isto é, um leque de possibilidades de sentido.

Recorde-se que o trabalho literário se caracteriza não só pela oferta de «an overflow of possibilities» (Iser), mas por ter um carácter virtual e por possuir dois polos: o polo artístico e o polo estético. O primeiro equivale ao texto do autor e o segundo à realização do texto literário feita pelo leitor.

³¹ Veja-se a nota número 30 (trinta).



Só a partir do momento em que o leitor se envolve ativamente com esse conjunto de símbolos verbais na página é que o texto se transforma num «trabalho de arte literária» (Rosenblatt, 1993 *apud* Baleiro, 2011: 86). Portanto, é durante o ato de leitura que o texto literário ganha existência e valor, ou seja, quando o leitor “brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition” (Rosenblatt (2005), *apud* Baleiro, 2011: 87). A este propósito, escreve, mais recentemente, Nuno Júdice (*apud* Baleiro, 2011: 88), que o «objeto literário – nascido de um mundo subjetivo constituído por elementos que vão do consciente ao inconsciente do sujeito», se encontra «escondido ou oculto, para lá do que é visível à primeira leitura» e, por essa razão, cabe ao leitor crítico esclarecer o texto, iluminá-lo e apresentá-lo de modo subjetivo, evidentemente, porque a «objetividade é um mito» quando estão em jogo duas subjetividades: a do livro e a do leitor.

2.5.7. Uma leitura literária competente

A leitura literária é um processo interativo, construtivo e seletivo que se desenvolve num contexto particular (Rosenblatt, [1938] *apud* Baleiro: 2011). O sentido de um texto literário é um evento, uma vez que ele emerge gradualmente na interação dinâmica entre o texto e o leitor, e não é uma entidade estável gerada a partir somente das unidades sintáticas no texto. Há uma evocação de conhecimentos exteriores a este, com o objetivo de construir um sentido para esse texto. Deste modo, o texto e o leitor são colocados em pé de igualdade, ambos contribuindo para a construção do sentido do texto literário.

No ato de leitura literária, o leitor constrói um sentido coerente, sustentando-se tanto no texto como, caso seja necessário, naquilo que está fora do texto (Brumfit e Carter, 2004)³². E o leitor deverá ser competente para o fazer, ou seja, um «bom

³² Veja-se também:

a) de autoria de C. J. Brumfit, o volume: **Assessment in literature teaching** (London: Macmillan, 1991);
b) de R. Carter a obra **Language and creativity: the art of common talk** (London: Routledge, 2004).



leitor» deve ter a capacidade de extrapolar a partir da leitura do texto que está a ler, evocando quer outros textos literários quer experiências pessoais ou acontecimentos sociais (Brumfit, 2001). Ao dizer-se que o leitor deve ser ‘competente’ significa que deve possuir competências de literacia da leitura e a literacia da leitura equivale a: “um conjunto diversificado de conhecimentos, capacidades e estratégias que vão sendo construídas pelos indivíduos através das suas múltiplas experiências de vida” (Cabral, 2007:13).

A leitura literária é sempre uma atividade de criação de sentido, durante a qual o leitor desempenha um papel determinante ao ativar competências ou capacidades que lhe permitam selecionar, organizar, antecipar, reformular e modificar as suas expectativas nos avanços e recuos do «wandering viewpoint». Estas ações implicadas no ato de leitura literária – seleção, organização, antecipação e reformulação - são competências ou capacidades que cabem na dimensão crítica da literacia da leitura literária (Baleiro, 2011: 94).

Para fazer frente a esse jogo de interação/transação, o leitor deverá acionar as competências ou capacidades contidas nas três dimensões da literacia da leitura literária, conforme apresentadas por Baleiro - a dimensão crítica, a dimensão cultural e a dimensão operacional.

No âmbito deste trabalho, considero relevante aludir às dimensões da literacia da leitura literária (Baleiro, 2011: 147), um vez que este incide numa experiência com adultos, que leram textos literários, e interessa-me explicitar em que dimensões (crítica, cultural e operacional) evidenciaram competências de literacia.

Assim, de acordo com Baleiro, as competências da dimensão crítica da literacia literária estão presentes em ações como: a identificação do tema do texto literário; do género textual; da intenção do autor, assim como no comentário que elabora sobre as personagens.

Por sua vez, as competências da dimensão cultural refletem-se nas marcas de intertextualidade, isto é, na interação de dois universos: o texto e o leitor; na interação ou correlação com outros textos literários, em exercícios de leitura comparada, por exemplo; na contextualização histórica e sociocultural da obra e da referência a aspetos biográficos do autor.



Por fim, a dimensão operacional engloba a construção de um texto coerente, com base em pesquisa bibliográfica, e o respeito pelas convenções formais de apresentação.

Poder-se-á acrescentar, segundo a ótica de Bredella (2000) que a dimensão crítica assenta no paradigma objetivo, a dimensão cultural no paradigma interativo e a dimensão operacional no paradigma subjetivo.

No entanto, na perspetiva de alguns estudiosos, como Stanley Fish, o leitor não age isolado, pois, como está inserido numa comunidade, irá veicular os preceitos da mesma. Desta forma, o leitor integra uma «comunidade interpretativa», com a qual partilha modos de ler o texto literário (Fish, 1980). Neste ponto de vista, as leituras são válidas se estiverem de acordo com o definido pela comunidade à qual o leitor pertence, sendo que ele não traz para o texto nem a sua personalidade nem os seus conhecimentos e experiências prévios, mas sim os preceitos da comunidade interpretativa que integra. Isto significa que o objeto, isto é, o texto literário, é uma construção de um conjunto de sujeitos que pertencem a uma comunidade interpretativa.

Retomo, agora, a definição genérica de literacia da leitura literária como um conjunto de competências que permitem analisar e interpretar um texto literário, quer dizer, a literacia da leitura literária corresponde às competências que permitem realizar «eventos de literacia» e «práticas de literacia» (Baleiro, 2011).

O leitor (ou comunidade interpretativa, consoante a perspetiva) deve assumir uma atitude de reflexão, de espírito reflexivo sobre as ligações explícitas e implícitas que se podem estabelecer quer dentro do texto quer fora deste (referências culturais, experiências de leitura prévias e até vivências particulares do leitor). Todavia, a capacidade de estabelecer relações de semelhança ou de contraste entre textos literários só é possível quando o leitor está na posse de um leque de leituras mais alargado (Sloan, 2009) e quando consegue ativar a memória que tem dessa pluralidade de textos. Regressarei a esta questão na próxima alínea.

Tal como afirma Gee: “nós somos seres situados, consequentemente, o contexto também determina que convoquemos algumas competências ou capacidades, e não outras, de modo a resolver algumas das ambiguidades e



indeterminações do texto literário quando o interpretamos” (Gee, 2007, *apud* Baleiro 2011: 258).

Porém, é relevante fixar que nenhuma leitura de um texto literário, por plural que seja, será a definitiva, sendo precisamente esse motivo «que garante a perenidade da literatura» (Reis).³³

2.6. Competências de literacia dos/as adultos/as do CRVCC/CNO ADICES

Nesta alínea, relembro a filosofia que subjaz ao Processo de RVCC. Desde o início, este assumiu um carácter reparador, uma vez que se revia no facto de conferir a adultos pouco escolarizados a possibilidade de reverter a sua situação escolar. Tratava-se, pois, de uma questão de reposição de justiça para aqueles que, na infância e na juventude, foram impossibilitados de continuar os seus estudos. Na apresentação pública da *Iniciativa Novas Oportunidades* foi claramente referido que era seu objetivo o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, em contextos informais de aprendizagem, e que pretendia constituir um importante mecanismo de reforço da autoestima individual e da justiça social.

Feita esta evocação de princípios, é relevante sublinhar que foram os/as adultos/as que procuraram o Processo de RVCC, porque tomaram consciência do seu direito de ver formalmente reconhecidos os seus saberes e competências, adquiridos ao longo da vida. O próprio Sistema de RVCC era dirigido a indivíduos que, ao longo da vida, teriam passado por um conjunto de “experiências formadoras”, pressupondo-se, nesse caso, que tenha havido autonomia e iniciativa por parte dos indivíduos. De igual forma, houve por parte dos/as adultos/as que frequentaram o CNO-ADICES uma mobilização individual para o processo:

Aprender ao longo da vida pode significar, assim, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida (Ávila, 2005: 286).

³³ Conteúdo referido pelo Professor Doutor Carlos Reis, nas aulas a que tive o prazer de assistir, enquanto sua aluna de licenciatura e, posteriormente, de mestrado.



As referidas “experiências formadoras” poderiam ocorrer em diferentes esferas da vida do indivíduo, nomeadamente pessoal, social ou profissional. Muitas vezes, o local de trabalho funciona como ‘escola’, visto que facilita a aprendizagem e permite exercitar os conhecimentos que já se detêm:

(...) o trabalho surge como um contexto onde os mecanismos de reforço e actualização das competências podem ter lugar (Ávila, 2005: 238).

A competência da leitura é um ‘saber’ que permite a plena integração social, porque ‘ler é pensar’; é ‘compreender’; ‘ser autónomo para’ e todo o indivíduo que domine esta ‘ferramenta’ facilmente intervém, participa e age.

Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade (Alonso & outros, 2001: 10).

2.6.1. Enquadramento

O Processo de RVCC é/foi importantíssimo em termos sociais, uma vez que ter uma certificação, isto é, possuir um diploma de determinado nível é um fator de distinção e valoração social. Partindo desta premissa e de acordo com a perspetiva de Pierre Bourdieu sobre a posse de títulos escolares, o esforço que foi feito a partir de 1999, até aos nossos dias, no sentido de reduzir o elevado nível de subcertificação da população adulta portuguesa é louvável. De acordo com convenções sociais, o nível de instrução determina as oportunidades laborais e sociais, por isso, a população adulta portuguesa, face à disponibilização do Sistema de RVCC, procurou segurar a hipótese de progredir social, cultural e profissionalmente:

Adquirida na relação com um determinado campo que funciona, simultaneamente, como instância de inculcamento e como mercado, a competência cultural (ou linguística) é definida pelas suas condições de aquisição, que, perpetuadas no modo de utilização – ou seja, numa relação determinada com a cultura ou com a língua – funcionam como uma espécie de «marca de origem» e, tornando-a solidária de um certo mercado, contribuem também para definir o valor dos seus produtos nos diferentes mercados. Por outras palavras, o que se apreende através de indicadores como o nível de instrução ou a origem social ou, mais precisamente, *na estrutura* da relação que os une, são *também* modos de produção do



habitus culto, princípios de diferenças não só nas competências adquiridas, mas também nas *maneiras* de as utilizar, conjunto de propriedades secundárias que, enquanto reveladoras de condições de aquisição diferentes, estão predispostas a receber valores muito diferentes nos diferentes mercados (Bourdieu, 2010: 127).

2.6.1.1. Adultos/as CNO-ADICES

Os/as adultos/as que frequentaram o CNO-ADICES, conforme os dados que se seguem, são procedentes dos concelhos de intervenção do CNO-ADICES, Carregal do Sal, Mortágua, Tondela e Santa Comba Dão, assim como dos concelhos onde o CNO realizou itinerância, designadamente, Tábua e Oliveira do Hospital. São apresentados, em seguida, dois mapas comparativos entre os/as adultos/as inscritos/as *versus* adultos/as certificados/as.

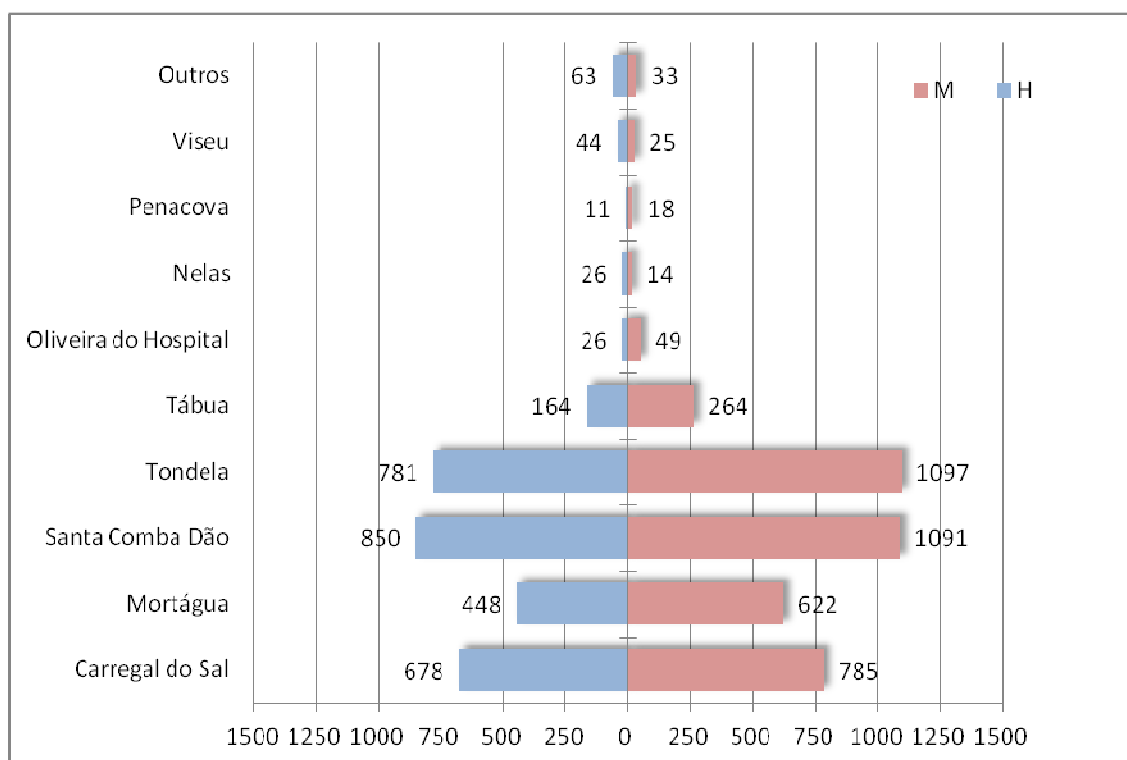


Gráfico 1 – Nº total de adultos inscritos por género e concelho de residência

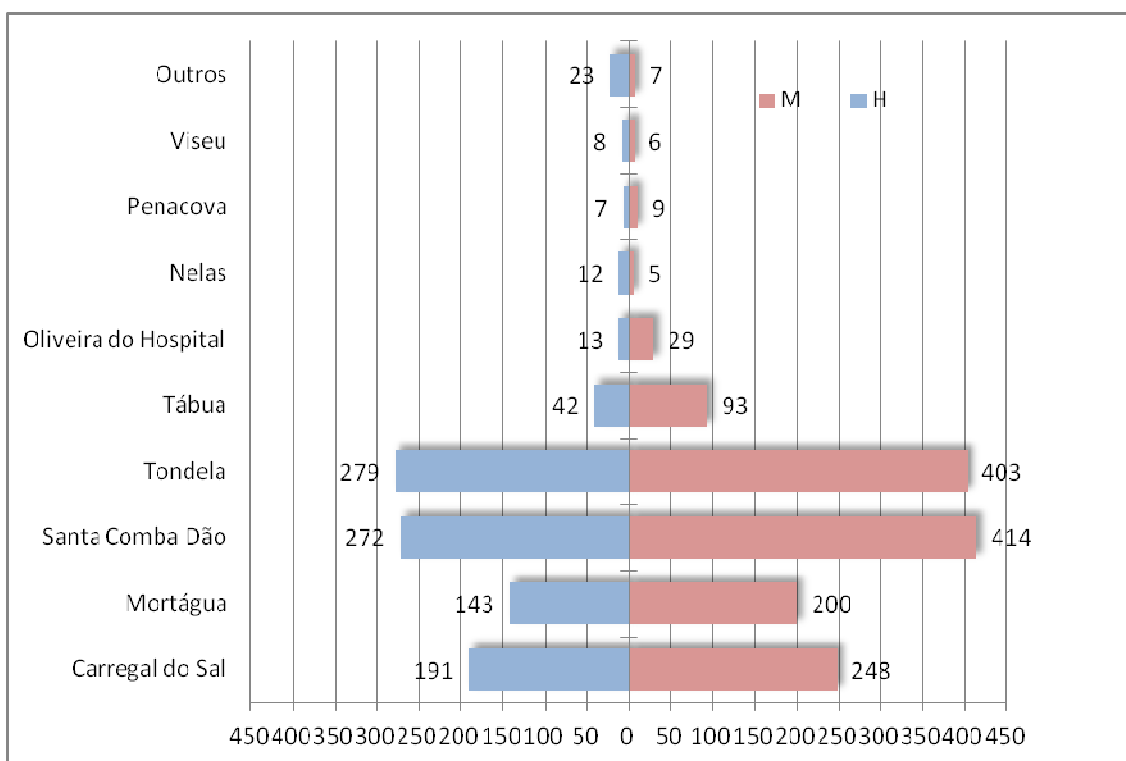


Gráfico 2 – Nº total de adultos certificados por género e concelho de residência

No que diz respeito à faixa etária, são apresentados em separado os dados relativos aos/as candidatos/as de Nível Básico e de Nível Secundário.

No Nível Básico verifica-se que a predominância de idades está compreendida entre os 30 e os 50 anos, havendo uma prevalência de candidatos/as do sexo feminino.

Já no Nível Secundário existe um maior equilíbrio na variável género, encontrando-se a maioria dos/as candidatos/as na faixa entre os 24 e os 50 anos.

| Faixa Etária | Inscritos | | | Processo | | | Certificados | | |
|--------------|-----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| 17 a 19 | 65 | 99 | 164 | 42 | 65 | 107 | 17 | 30 | 47 |
| 20 a 24 | 113 | 136 | 249 | 75 | 85 | 160 | 44 | 43 | 87 |
| 25 a 29 | 160 | 232 | 392 | 107 | 154 | 261 | 64 | 94 | 158 |
| 30 a 34 | 235 | 406 | 641 | 166 | 298 | 464 | 111 | 209 | 320 |
| 35 a 39 | 271 | 429 | 700 | 195 | 315 | 510 | 133 | 228 | 361 |
| 40 a 44 | 242 | 404 | 646 | 168 | 252 | 420 | 114 | 184 | 298 |



| | | | | | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| 45 a 49 | 197 | 314 | 511 | 116 | 218 | 334 | 70 | 178 | 248 |
| 50 a 54 | 167 | 250 | 417 | 96 | 150 | 246 | 73 | 117 | 190 |
| 55 a 59 | 193 | 127 | 320 | 99 | 67 | 166 | 80 | 53 | 133 |
| 60 a 64 | 128 | 79 | 207 | 58 | 41 | 99 | 43 | 32 | 75 |
| 65 a 69 | 6 | 7 | 13 | 4 | 4 | 8 | 4 | 2 | 6 |
| Total | 1777 | 2483 | 4260 | 1126 | 1649 | 2775 | 753 | 1170 | 1923 |

Tabela 2 - Nível Básico - Situação face ao processo, por género e faixa etária, totais absolutos

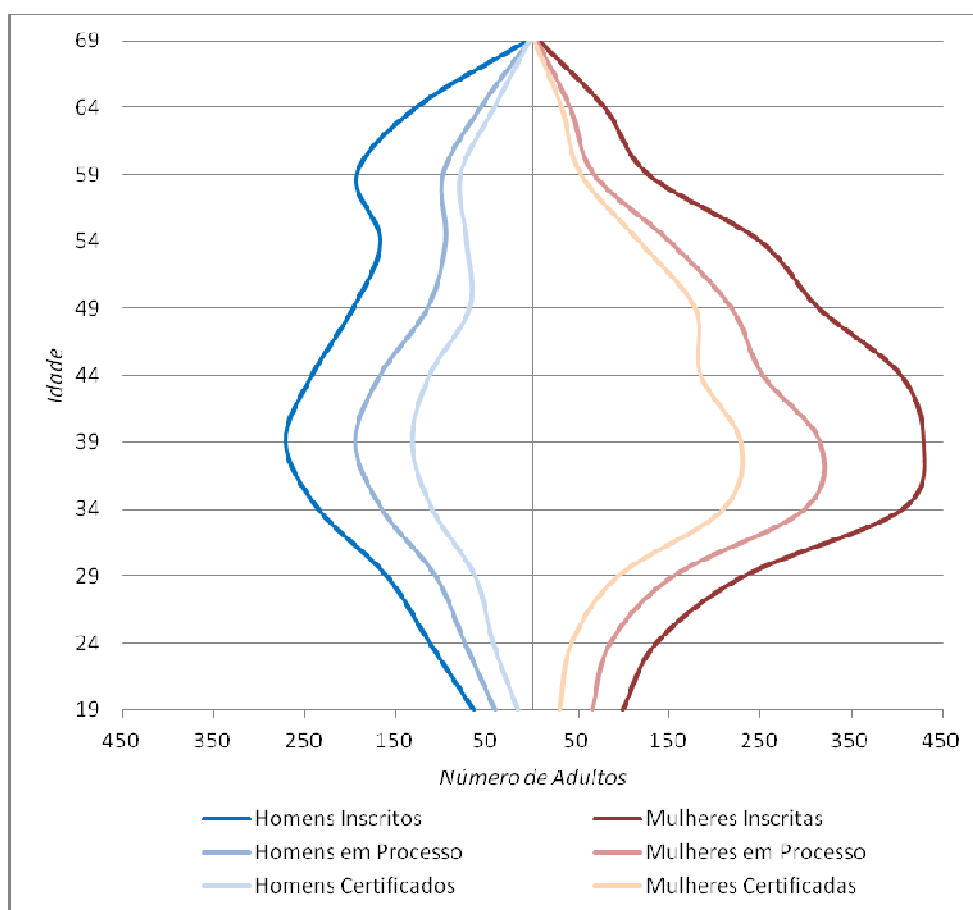


Gráfico 3 - Nível Básico - Situação face ao processo por idade e género (síntese)

| Faixa Etária | Inscritos | | | Processo | | | Certificados | | |
|--------------|-----------|-----|-----|----------|----|-----|--------------|----|----|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| 17 a 19 | 43 | 38 | 81 | 5 | 3 | 8 | 2 | 2 | 4 |
| 20 a 24 | 220 | 172 | 392 | 68 | 35 | 103 | 28 | 11 | 39 |
| 25 a 29 | 247 | 241 | 488 | 102 | 72 | 174 | 33 | 27 | 60 |
| 30 a 34 | 222 | 252 | 474 | 100 | 87 | 187 | 38 | 39 | 77 |
| 35 a 39 | 179 | 258 | 437 | 83 | 91 | 174 | 39 | 52 | 91 |



| | | | | | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| 40 a 44 | 158 | 207 | 365 | 74 | 79 | 153 | 44 | 47 | 91 |
| 45 a 49 | 94 | 194 | 288 | 43 | 61 | 104 | 17 | 34 | 51 |
| 50 a 54 | 77 | 92 | 169 | 39 | 27 | 66 | 28 | 21 | 49 |
| 55 a 59 | 47 | 42 | 89 | 13 | 11 | 24 | 6 | 9 | 15 |
| 60 a 64 | 20 | 19 | 39 | 5 | 2 | 7 | 1 | 2 | 3 |
| 65 a 69 | 7 | | 7 | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| Total | 1314 | 1515 | 2829 | 533 | 468 | 1001 | 237 | 244 | 481 |

Tabela 3 - Nível Secundário - Situação face ao processo, por género e faixa etária, totais absolutos

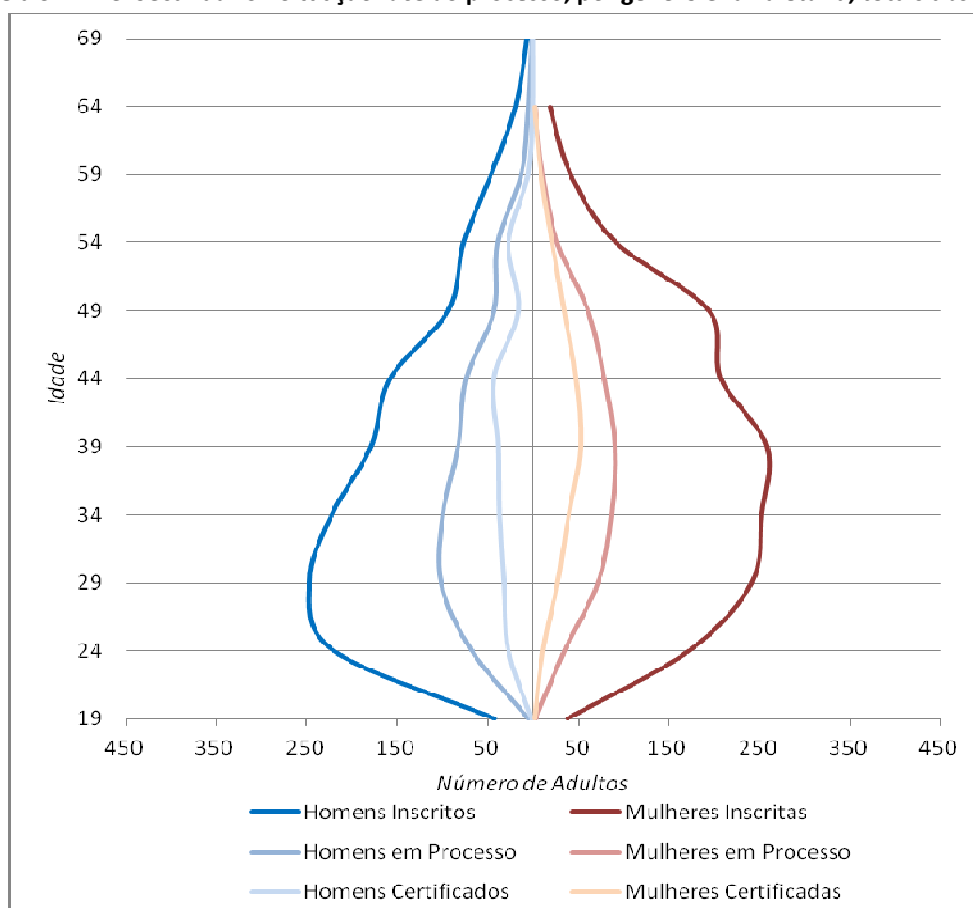


Gráfico 4 - Nível Secundário - Situação face ao processo por idade e género (síntese)

Tomando em consideração a escolaridade no momento da inscrição, verifica-se que a maioria dos/as candidatos/as possui o nível anterior completo para avançar para o patamar seguinte, isto é, possui o 4º ano e inscreve-se para a equivalência ao 6º e quem se inscreve para o nível B3 (9º ano de escolaridade) concluiu já o nível B2 (6º ano de escolaridade). A inscrição no nível secundário segue a mesma regra, ou



seja, a maioria dos/as candidatos/as conclui o 9º ano e avança para a equivalência ao 12º ano de escolaridade.

| Escolaridade no Momento da Inscrição | Inscritos | | | Processo | | | Certificados | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| 12.º ano | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11.º ano | 193 | 254 | 447 | 61 | 48 | 109 | 25 | 19 | 44 |
| 10.º ano | 109 | 111 | 220 | 59 | 51 | 110 | 22 | 26 | 48 |
| <i>Freq.º Nível Secundário</i> | <i>302</i> | <i>370</i> | <i>672</i> | <i>120</i> | <i>99</i> | <i>219</i> | <i>47</i> | <i>45</i> | <i>92</i> |
| 9.º ano | 999 | 1140 | 2139 | 410 | 369 | 779 | 188 | 199 | 387 |
| 8.º ano | 173 | 214 | 387 | 122 | 155 | 277 | 79 | 108 | 187 |
| 7.º ano | 135 | 130 | 265 | 103 | 97 | 200 | 71 | 68 | 139 |
| <i>Freq.º 3.º Ciclo</i> | <i>1307</i> | <i>1484</i> | <i>2791</i> | <i>635</i> | <i>621</i> | <i>1256</i> | <i>338</i> | <i>375</i> | <i>713</i> |
| 6.º ano | 831 | 1335 | 2166 | 569 | 922 | 1491 | 377 | 673 | 1050 |
| 5.º ano | 61 | 73 | 134 | 44 | 55 | 99 | 29 | 43 | 72 |
| <i>Freq.º 2.º Ciclo</i> | <i>892</i> | <i>1408</i> | <i>2300</i> | <i>613</i> | <i>977</i> | <i>1590</i> | <i>406</i> | <i>716</i> | <i>1122</i> |
| 4.º ano | 528 | 661 | 1189 | 280 | 395 | 675 | 191 | 262 | 453 |
| 3.º ano | 36 | 47 | 83 | 10 | 21 | 31 | 8 | 13 | 21 |
| 2.º ano | 19 | 14 | 33 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 1.º ano | 5 | 8 | 13 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Freq.º 1.º Ciclo</i> | <i>588</i> | <i>730</i> | <i>1318</i> | <i>290</i> | <i>418</i> | <i>708</i> | <i>199</i> | <i>276</i> | <i>475</i> |
| Outro | 2 | 6 | 8 | 1 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| Total | 3091 | 3998 | 7089 | 1659 | 2117 | 3776 | 990 | 1414 | 2404 |

Tabela 4 - Adultos Por Situação face ao Processo, por Género e Escolaridade, dados absolutos



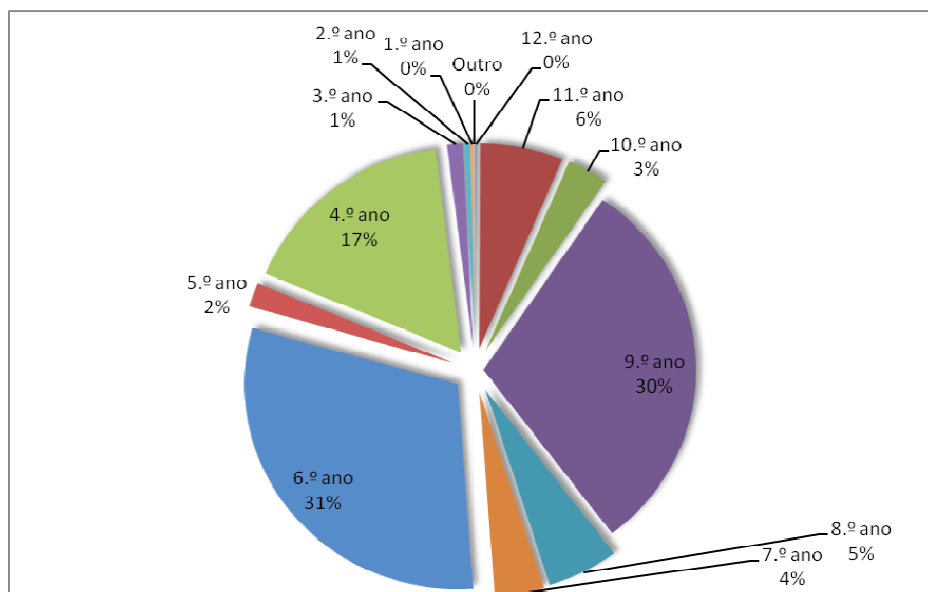


Gráfico 5 - Nível escolaridade no momento da inscrição

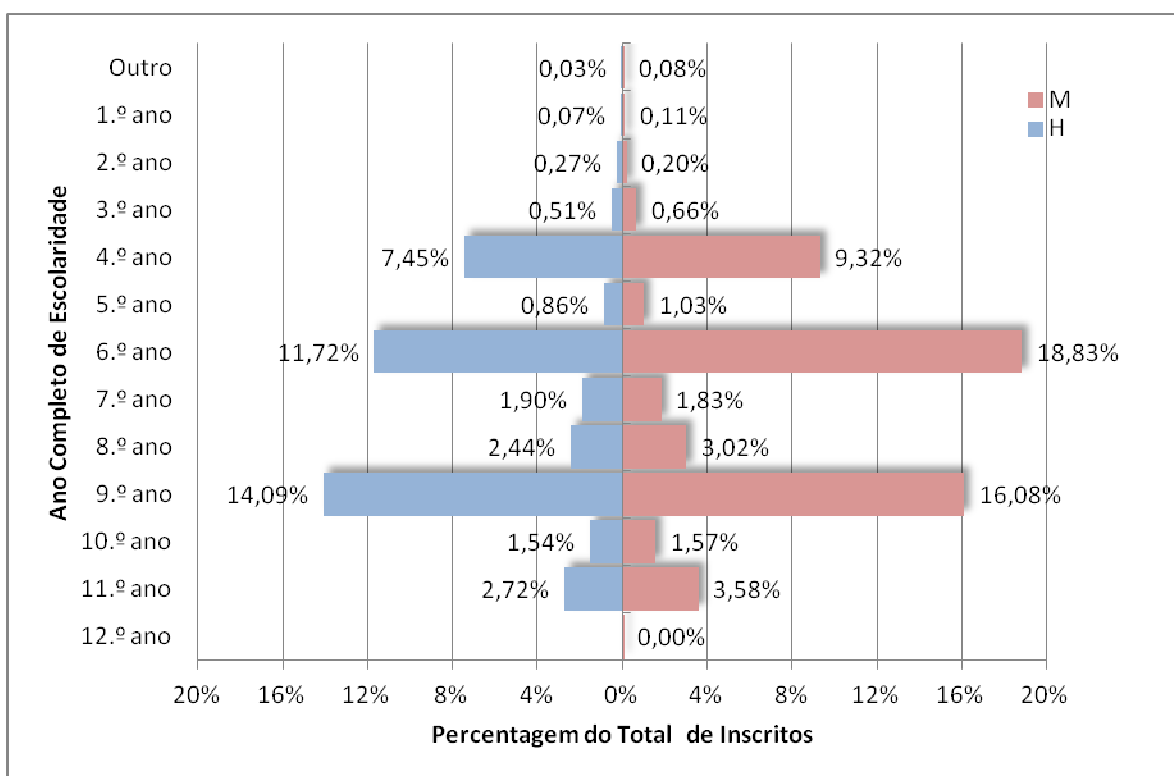


Gráfico 6 - Adultos Inscritos por Grau de Escolaridade e Género



Fazendo uma análise da situação face ao emprego, verifica-se que a grande maioria dos/as candidatos/as inscritos/as para o Nível Básico está desempregada, mas já ao nível da certificação a situação inverte-se, ou seja, os/as candidatos/as empregados/as superam em número de certificações os/as candidatos/as em situação de desemprego.

Os/as candidatos/as a Nível do Secundário em situação de empregado – quer inscritos/as, quer certificados/as, superam os/as candidatos/as em situação de desemprego.



| Situação face ao Processo | Género | Empregado | | Desempregado | | Outro | | Total | |
|---------------------------|--------|-----------|--------|--------------|--------|-------|-------|-------------|-------------|
| | | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Inscritos | H | 839 | 19,69% | 886 | 20,80% | 52 | 1,22% | 1777 | 41,71% |
| | M | 912 | 21,41% | 1463 | 34,34% | 108 | 2,54% | 2483 | 58,29% |
| | HM | 1751 | 41,10% | 2349 | 55,14% | 160 | 3,76% | 4260 | 100% |
| Processo | H | 680 | 24,50% | 418 | 15,06% | 28 | 1,01% | 1126 | 40,58% |
| | M | 762 | 27,46% | 821 | 29,59% | 66 | 2,38% | 1649 | 59,42% |
| | HM | 1442 | 51,96% | 1239 | 44,65% | 94 | 3,39% | 2775 | 100% |
| Certificados | H | 483 | 25,12% | 248 | 12,90% | 22 | 1,14% | 753 | 39,16% |
| | M | 618 | 32,14% | 509 | 26,47% | 43 | 2,24% | 1170 | 60,84% |
| | HM | 1101 | 57,25% | 757 | 39,37% | 65 | 3,38% | 1923 | 100% |

Tabela 5 - Nível Básico - Adultos Por Situação face ao Trabalho por Género e Situação no Processo Trabalho

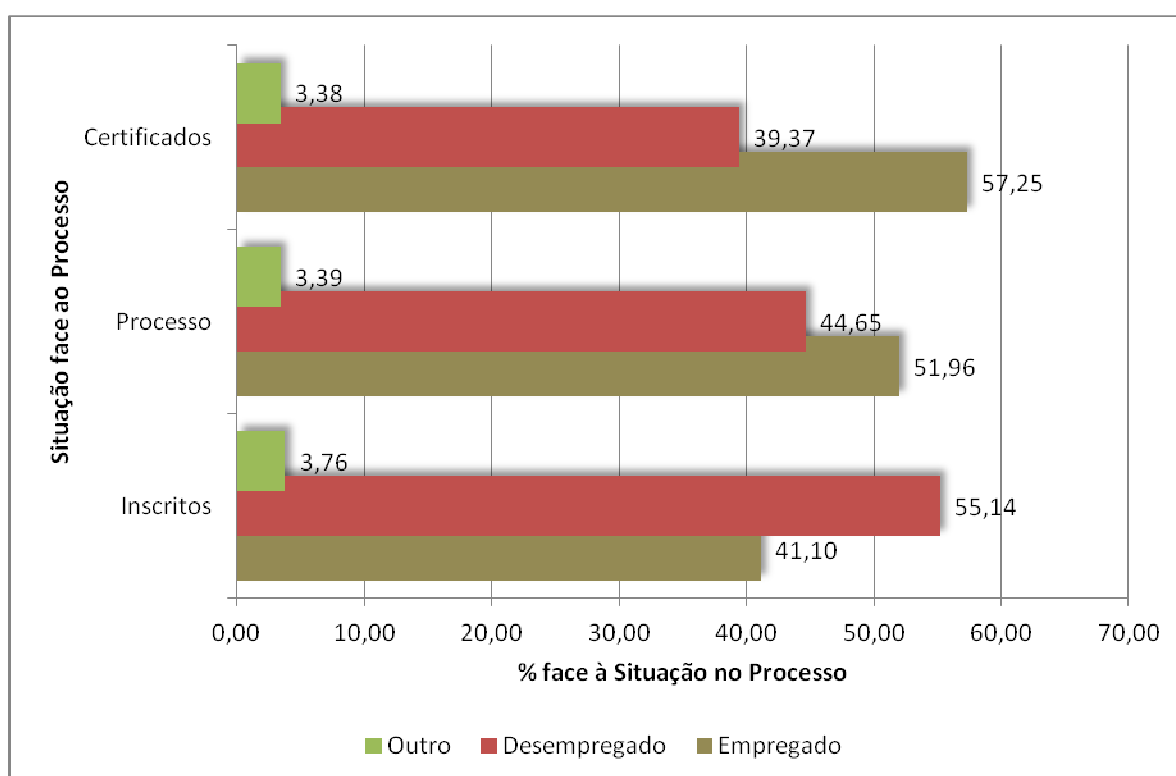


Gráfico 7 - Nível Básico - Situação no Processo por Situação Face ao Trabalho



| Situação face ao Processo | Género | Empregado | | Desempregado | | Outro | | Total | |
|---------------------------|--------|-----------|--------|--------------|--------|-------|-------|-------|--------|
| | | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Inscritos | H | 899 | 31,78% | 390 | 13,79% | 25 | 0,88% | 1314 | 46,45% |
| | M | 873 | 30,86% | 603 | 21,31% | 39 | 1,38% | 1515 | 53,55% |
| | HM | 1772 | 62,64% | 993 | 35,10% | 64 | 2,26% | 2829 | 100% |
| Processo | H | 434 | 43,36% | 87 | 8,69% | 12 | 1,20% | 533 | 53,25% |
| | M | 340 | 33,97% | 116 | 11,59% | 12 | 1,20% | 468 | 46,75% |
| | HM | 774 | 77,32% | 203 | 20,28% | 24 | 2,40% | 1001 | 100% |
| Certificados | H | 194 | 40,33% | 35 | 7,28% | 8 | 1,66% | 237 | 49,27% |
| | M | 181 | 37,63% | 59 | 12,27% | 4 | 0,83% | 244 | 50,73% |
| | HM | 375 | 77,96% | 94 | 19,54% | 12 | 2,49% | 481 | 100% |

Tabela 6 - Nível Secundário - Adultos Por Situação face ao Trabalho por Género e Situação no Processo Trabalho

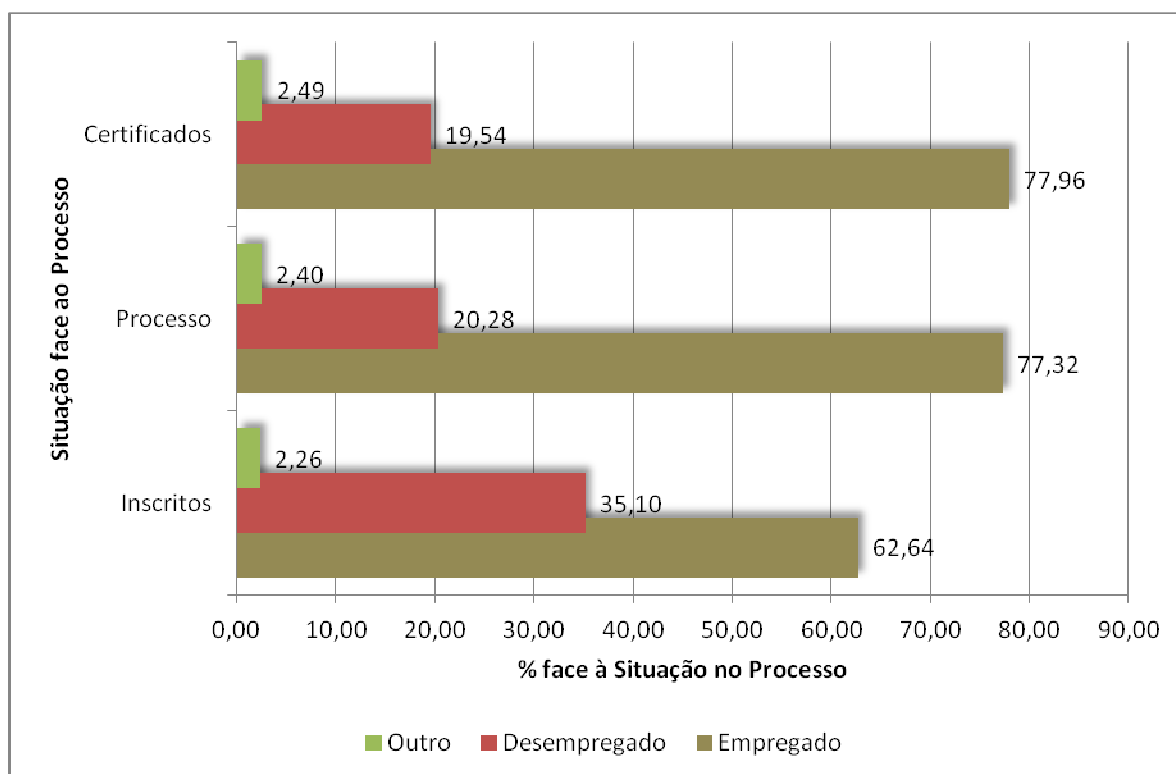


Gráfico 8 - Nível Secundário - Situação no Processo por Situação Face ao Trabalho



2.6.1.2. Conceito de literacia adotado

Considerando que o âmago deste trabalho diz respeito a ‘práticas de literacia’, desenvolvidas num contexto específico (Processo de RVCC), é relevante destacar uma definição de *literacia*, que, por um lado, seja consensual e que, por outro lado, vá ao encontro daquilo que pretendo frisar, dando conta das várias vertentes implicadas no mesmo.

A literacia é o uso de práticas situadas num contexto social, histórico e cultural que nos permite criar e interpretar significados através do uso de textos. (Por esse motivo a literacia) pressupõe pelo menos o conhecimento das relações entre as convenções textuais e os contextos em que são usadas e, idealmente, a capacidade de reflectir de forma crítica sobre essas relações. Como está ligada a objectivos claros, a literacia é dinâmica – não estática – e varia de uma comunidade discursiva e cultural para outra. (A literacia) chama a si uma grande variedade de aptidões cognitivas e conhecimentos da língua escrita e falada, do conhecimento de géneros e de conhecimento cultural (Kern, *apud* Preto-Bay, 2007: 21).

Como me vou referir a uma experiência particular, com um público adulto, bastante heterogéneo, no âmbito da literatura de língua portuguesa, recorri a uma definição abrangente de *literacia*. Deste modo, concebo literacia como a capacidade de ‘compreender’, ‘dar significado a’ e ter capacidade para expressar uma reflexão crítica acerca de um texto ou assunto. Para que tal aconteça, é necessário ter competência no uso da língua.

2.6.2. Leituras em presença

Conforme os *Anexos I e II*, no início do processo de RVC, era proposto aos/às adultos/as que escolhessem um livro, da sua preferência, para partilharem com os colegas do grupo. Cada qual fazia a sua escolha, por vezes, por influência dos filhos; por reminiscências do seu tempo de juventude; porque tinham os seus gostos e hábitos de leitura; ou, então, se sentissem dificuldade, pediam-me que lhes sugerisse algum.



Muitos foram os livros/contos literários trazidos para as minhas sessões, uns de literatura de língua portuguesa, outros de literatura estrangeira traduzida. Neste trabalho faço, apenas, referência aos de literatura de língua portuguesa³⁴.

2.6.2.1. **Corpus Nível Básico**

Seguidamente, é listado o *corpus* de textos com que os/as adultos/as de Nível Básico contactaram nas sessões de *Linguagem e Comunicação*. Apresenta-se uma distinção entre os títulos trazidos, por iniciativa deles/as, e os que foram aconselhados pela formadora.

Trazido pelos/as adultos/as

A Aia in Contos de Eça de Queirós
A Ana Passou-se de Maria Teresa Maia Gonzalez.
A Árvore de Sophia de Mello Breyner Andresen
A Caminho de Santiago de Ana Saldanha.
A Casa das Bengalas de António Mota
A Estrela in Contos de Vergílio Ferreira
A Fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andresen
A Rapariga dos Anúncios de Álvaro Magalhães
A Relíquia de Eça de Queirós
A Tentadora de Arminda Fontes.
A Viagem de Bruno de Maria Teresa Maia Gonzalez.
Amar depois Amar-te de Fátima Lopes.
Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco
Cão Como Nós de Manuel Alegre.
Cinco dias e Cinco noites de Manuel Tiago
Coleção Triângulo Jota de Álvaro Magalhães
Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos de Alves Redol
Contos (A Aia) de Eça de Queirós
Cortei as Tranças de António Mota
Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett.
Fuga Para a Liberdade de Fernando Pereira da Conceição
Mar me quer de Mia Couto
Na Margem do Rio Piedra eu sentei e chorei de Paulo Coelho.
No Coração da África Misteriosa de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.
Noites no Sótão de Maria Teresa Maia Gonzalez.

³⁴ Veja-se, a título de exemplo, o **Anexo III** que mostra o trabalho desenvolvido numa sessão de *Linguagem e Comunicação*. Este, concretamente, desenrolou-se em situação de grupo, em regime de itinerância, na localidade de Cabanas de Viriato, concelho de Carregal do Sal, no ano de 2006.



Nua e Crua de Marta Gautier
O Alquimista de Paulo Coelho
O Caldo de Pedra – Conto Popular editado por Francisco Lyon de Castro.
O Canto da Sereia de Júlio Dinis
O Cavaleiro da Dinamarca de Sophia de Mello Breyner Andresen.
O Defunto in Contos de Eça de Queirós
O Memorial do Convento de José Saramago
O Silêncio in Histórias da Terra e do Mar de Sophia de Mello Breyner Andresen.
O Vestido de Lantejoulas de Rita Ferro
Onze Minutos de Paulo Coelho
Os Maias de Eça de Queirós.
Os Seis Companheiros Invencíveis – *Os Contos de Sempre* de Maria Amália Vaz
 Carvalho e Gonçalves Crespo.
Recados da Mãe de Maria Teresa Maia Gonzalez
Rosa Minha Irmã Rosa de Alice Vieira
Ulisses, Maria Alberta Menéres
Uma Aventura na Biblioteca de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Uma Aventura no Castelo dos Ventos de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Uma Aventura no Egito de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Veronika Decide Morrer de Paulo Coelho
Viagens na Minha Terra de Almeida Garrett.
Vindimas de Fialho Almeida.

O *corpus supra* evidencia diversidade de obras, autores e temas. Esta heterogeneidade sugere a existência de diversos contextos culturais que cada adulto/a traz para a sessão. Na realidade, esse manancial deve ser valorizado, pois, o facto de o livro escolhido pertencer à biblioteca familiar, ter sido emprestado/sugerido por um/uma amigo/a, fazer parte dos seus gostos/hábitos de leitura ou ter integrado o seu currículo académico vem comprovar a posição de Bourdieu (*vide* 2.6.1), porque estas circunstâncias de seleção de textos literários serão manifestações do “*habitus culto*”, em que sobressaem não só determinadas competências, mas também uma conduta típica de uma “comunidade”, neste caso, uma “comunidade de leitores” concreta. Simultaneamente, esta escolha traz o cunho da «marca de origem» que etiqueta o indivíduo social e culturalmente.

Noutro prisma, caso o/a adulto/a sentisse dificuldade na escolha do texto literário, a formadora aconselhava-lhe um, por exemplo, de entre os seguintes:



Sugerido pela formadora de LC³⁵:

A Aia, in **Contos de Eça de Queirós**
A Lua de Joana de Maria Teresa Maia Gonzalez
Arroz do Céu, in **Gente da Terceira Classe** de José Rodrigues Miguéis.
 No Moinho, in **Contos de Eça de Queirós**
 O Tesouro, in **Contos de Eça de Queirós**
 Singularidades de uma rapariga loira, in **Contos** de Eça de Queirós

Nero, in **Bichos** de Miguel Torga
 Mago, in **Bichos** de Miguel Torga
 Madalena, in **Bichos** de Miguel Torga
 Morgado, in **Bichos** de Miguel Torga
 Bambo, in **Bichos** de Miguel Torga
 Tenório, in **Bichos** de Miguel Torga
 Jesus, in **Bichos** de Miguel Torga
 Cega-Rega, in **Bichos** de Miguel Torga
 Ladino, in **Bichos** de Miguel Torga
 Ramiro, in **Bichos** de Miguel Torga
 Farrusco, in **Bichos** de Miguel Torga
 Miura, in **Bichos** de Miguel Torga
 O Sr. Nicolau, in **Bichos** de Miguel Torga
 Vicente, in **Bichos** de Miguel Torga

A Caçada, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 A Confissão, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 A Festa, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Destínos, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Fronteira, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Mariana, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Natal, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Névoa, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Alma Grande, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Artilheiro, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Caçador, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Leproso, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Lopo, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Marcos, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Milagre, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Pastor Gabriel, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Regresso, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Senhor, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 O Sésamo, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
 Renovo, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga

³⁵ Vide Anexo I.



Repouso, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga
Teia de Aranha, in **Novos Contos da Montanha** de Miguel Torga

A Ladainha, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Maria Lionça, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Paga, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Promessa, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Ressureição, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Revelação, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
A Vindima, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Amor, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Homem de Vilarinho, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Inimigos, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Justiça, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Maio Moço, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Bruxedo, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Castigo, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Cavaquinho, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Desamparo de S. Frutuoso, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Lugar de Sacristão, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Pé Tolo, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
O Vinho, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Solidão, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Um Coração Desassossegado, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Um Filho, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga
Um Roubo, in **Contos da Montanha** de Miguel Torga

Este Livro que Vos Deixo de António Aleixo
Poesias Completas de António Gedeão

As sugestões da formadora ficam a dever-se a uma questão de cariz prático. Na verdade, os textos sugeridos não seguem exatamente o documento *Novas Oportunidades a Ler +*, conforme sugestão da ANQ, primeiramente porque nem todas as obras seriam de fácil acesso para os/as adultos/as e porque as antologias de contos literários referidas surgiam em formato *e-book* que permitia a impressão apenas dos textos pretendidos. Evidentemente que a seleção também se deve a outros fatores, designadamente os textos da autoria de Miguel Torga foram privilegiados porque o espaço e ação retratados nos textos eram próximos da realidade que os/as adultos/as conheciam, e, por isso, criariam mais facilmente uma relação de empatia. Miguel Torga representa, de forma notável, a aliança do homem com a terra, ou seja, o ‘sentimento telúrico’ está de tal forma enraizado nas suas



narrativas que consegue cativar o leitor logo na primeira abordagem, visto que, de alguma forma, este último consegue rever situações da sua própria experiência de vida, considerando, ainda, que, maioritariamente, os/as adultos/as que acompanhei provinham de ambientes rurais. Por fim, Miguel Torga também corresponde às preferências de leitura da própria formadora. Outro texto privilegiado foi *Arroz do Céu*, in *Gente da Terceira Classe*, de José Rodrigues Miguéis, porque remete para o contexto de imigração, destacando as dificuldades sentidas. Indubitavelmente que este texto não passaria despercebido, pois a taxa de emigração, na área geográfica em questão, é/foi bastante elevada, daí a adesão que verifiquei.

A opção pelo conto literário e não por outro tipo de narrativa deve-se, também, à sua extensão que, apesar de breve, condensa todas as categorias da narrativa.

2.6.2.2. Corpus Nível Secundário

Apesar de no Referencial de Competências-Chave – Nível Secundário de *Cultura, Língua e Comunicação* a referência à leitura de textos literários ser quase inexistente³⁶, foi decidido pela equipa pedagógica³⁷ do Centro Novas Oportunidades da ADICES que se sugerisse aos/as candidatos/as a leitura e apresentação de uma obra da sua preferência. As sugestões, conforme anexo, eram diversificadas, com o

³⁶ A alusão ao texto literário surge explicitamente em quatro dos sete Núcleos Geradores de CLC. Concretamente, no núcleo gerador *Ambiente e Sustentabilidade*, o texto literário está presente no critério “*Interpretar a evolução semântica do conceito de paisagem, de forma diacrónica, através de textos literários*”. No âmbito de *Saúde*, aparece nos critérios “*Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do **cânone literário**, com a temática das terapêuticas como fio condutor do entramado discursivo; Compreender diversos tipos de textos, incluindo os do **cânone literário**, tendo o envelhecimento como tema; Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do **cânone literário**, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais*”. A nível de *Urbanismo e Mobilidade*, o texto literário encontra-se nomeado no critério “*Diferenciar textos utilitários de **textos literários** de várias épocas, através das suas características*”. Por fim, no núcleo de *Saberes Fundamentais*, surge no critério de evidência “*Identificar, em textos de carácter narrativo e/ou descritivo, incluindo os do **cânone literário**, histórias de vida exemplificativas do valor das experiências profissionais*”. (vide Ferreira, 2010)

³⁷ Relembro que o Referencial de Competências-Chave constitui um documento orientador e não prescritor, o que significa que um formador ou uma equipa de formadores teria a liberdade para recorrer ao texto literário, uma vez que a sua leitura permite desenvolver competências culturais, linguísticas e comunicativas, para além de alargar as suas perspetivas de vida.



intuito de abranger diversos gostos literários, deixando em aberto outros títulos/autores que não constassem da lista.

Trazido pelos/as adultos/as

A Ilha das Trevas de José Rodrigues dos Santos.
A Queda de Um Anjo de Camilo Castelo Branco
A Rosa do Adro de Manuel Maria Rodrigues
A Sibila de Agustina Bessa-Luís
África Acima de Gonçalo Cadilhe.
Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco
As Pupilas do Senhor Reitor de Júlio Dinis.
Cronicando de Mia Couto.
Dona Flor e seus dois maridos de Jorge Amado.
Ensaio Sobre a Cegueira de José Saramago
Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett.
Injustiça – O caso Sousa Mendes de Rui Afonso.
Mar me quer de Mia Couto
No teu deserto - Quase um romance de Miguel Sousa Tavares.
O Mandarim de Eça de Queirós.
O Memorial do Convento de José Saramago
O País do Carnaval de Jorge Amado
Os Maias de Eça de Queirós.
Os Retornados – Um Amor Nunca se Esquece de Júlio Magalhães.
Venenos de Deus, Remédios do Diabo de Mia Couto.
Veronika Decide Morrer de Paulo Coelho
Viagens na Minha Terra de Almeida Garrett.

O comentário que surge após as escolhas trazidas pelos adultos/as de Nível Básico adequa-se também ao Nível Secundário. Contudo, será relevante sublinhar, uma vez mais, que é o elemento humano (Rosenblatt) que impele o sujeito para o texto. Faço alusão específica ao livro *Os Retornados – Um Amor Nunca se Esquece* de Júlio Magalhães e ao comentário da adulta relativamente ao mesmo. Esta referência é pertinente porque o tema do regresso forçado, do ‘retorno’, é um dos assuntos mais sensíveis que detetei em alguns elementos da população do CNO-ADICES.



Sugerido pela formadora de CLC³⁸:

A Cidade e as Serras de Eça de Queirós.
A Costa dos Murmúrios de Lídia Jorge
Amadeo de Mário Cláudio
As Intermittências da Morte de José Saramago.
As Mulheres de meu Pai de José Eduardo Agualusa.
Capitães da Areia de Jorge Amado.
Domingo à Tarde de Fernando Namora
Equador de Miguel Sousa Tavares
Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto de Mário de Carvalho.
Esteiros de Soeiro Pereira Gomes
Jesusalém de Mia Couto.
Memória de Elefante de António Lobo Antunes
O Mosteiro de Agustina Bessa-Luís
O Remorso de Baltazar Serapião de Valter Hugo Mãe
O Sétimo Selo de José Rodrigues dos Santos.
Sinais de Fogo de Jorge de Sena

“Mudam-se os tempos...” de Luís de Camões

Poesia de Intervenção: José Carlos Ary dos Santos, Manuel Alegre, José Afonso.

2.6.3. Descrição das práticas de literacia evidenciadas por estes/as adultos/as

No mundo atual, a compreensão na leitura tem uma importância fundamental, porque estamos rodeados de inúmeros conteúdos que surgem na forma escrita, por exemplo, os que se leem através das novas tecnologias de informação, com primazia da internet, entre muitos outros suportes mais tradicionais, como livros, jornais e revistas. Será pertinente recordar que a leitura:

(...) não se trata apenas de um processo de decodificação, mas sim de um processo interativo entre o leitor e o texto, a partir do qual o leitor extrai e constrói significado através da interação e do envolvimento com a linguagem escrita (Rosenblatt, 1978; Anderson e Pearson, 1984; Ruddell e Unrau, 2004; Snow, 2002 *apud* Folgado e Araújo, 2009).

Ler, portanto, é “a capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente

³⁸ Vide Anexo II.



e compreender o conteúdo de um texto”. (Santos, 2000: 21) Segundo esta perspectiva, poder-se-á dizer que o grande objetivo da leitura é a compreensão do material escrito (Morais, 1997). A falta de competências neste campo constitui um obstáculo à plena integração do indivíduo na sociedade e à sua inserção no mercado de trabalho, porque todos são avaliados pelo acesso que têm ou não a essa informação e pela compreensão que são capazes de fazer da mesma.

A compreensão na leitura, já referida nesta alínea e anteriormente, é uma competência que se deseja que seja transversal a diferentes contextos e um indivíduo que a detenha será capaz de singrar em qualquer situação:

(...) o gosto pela pesquisa, a capacidade de procurar informação em vários contextos e suportes, a capacidade de comunicação, o recurso a estratégias cognitivas, o desenvolvimento de um pensamento autónomo a par da capacidade para cooperar com outros constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem e devem ser considerados como elementos fundamentais (Martins & Sá, 2008: 236).

A noção da sua importância é também reconhecida num dos programas de Português, onde se afirma que a competência linguística é um requisito comunicativo; é um meio de realização pessoal; constitui fator de inclusão ou exclusão social e funciona como veículo de acesso à cultura e ao saber. Conforme o texto do Programa de Língua Portuguesa para o 1º CEB (de 1998):

Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social.³⁹

A compreensão na leitura é, então, uma competência transversal e desempenha um papel primordial na vida de todos os indivíduos. Se, por um lado, é um elemento facilitador do conhecimento, da reflexão crítica e da fruição estética, por outro lado, o não domínio do mesmo implica a restrição da prática sociocultural:

³⁹ **Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo.** 4ª Edição. 2004. Mem Martins. Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação: 135.



Podemos concluir que ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade (Martins & Sá, 2008: 239).

Muitas são as funções desempenhadas pela leitura (...) Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontraír, para reflectir, ... Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui (Martins & Sá, 2008: 239).

Perante esta realidade, terei de concordar com estudiosos como Martins e Sá que defendem a aposta no ensino-aprendizagem da competência transversal que é a compreensão na leitura, no sentido de enfrentar os elevados níveis de iliteracia.

Ao abordar o conceito de *iliteracia*, por oposição ao de *literacia*, remeto para a alínea 2.2 – *Literacia*, onde expus várias definições que são apresentadas. De entre elas, retomo a seguinte:

De acordo com o Relatório Nacional sobre o PISA (GAVE, 2001), a Literacia de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (Martins & Sá, 2008: 240).

De facto, a compreensão na leitura é tão importante ao ponto de determinar a intervenção social dos indivíduos e condicionar o desenvolvimento económico de um país:

A capacidade de usar a informação escrita é uma questão de sobrevivência na vida do cidadão, um factor de facilidade no acesso à cultura comum e na sua partilha, na mobilidade social. A incapacidade de o fazer constitui um factor de redução do nível e da qualidade da participação social, logo, de exclusão social (Martins & Sá, 2008: 240).

Apesar de ser inquestionável a importância da leitura, isto é, de ser fundamental ler e escrever bem, há um grande afastamento dela.

Para tentar solucionar este problema, nomeadamente a iliteracia ‘da leitura’, o Ministério da Educação lançou, em 2006, o Plano Nacional de Leitura⁴⁰ com objetivos formativos:

⁴⁰ A partir do *Plano Nacional de Leitura* decorre a iniciativa *Novas Oportunidades a Ler +*, que consistia numa listagem de obras literárias aconselhadas para o Processo de RVCC (Educação e Formação de Adultos). Dessas obras sugeridas, na minha ação, utilizei apenas algumas.



- promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional;
- criar ambientes favoráveis à leitura;
- inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais. (Martins & Sá, 2008: 242)

A aposta na leitura justifica-se, então, pelo facto de ela estar implicada no desenvolvimento socioeconómico de uma sociedade. Ela mune os indivíduos de competências que os capacitam para acompanhar o progresso tecnológico, assim como os consciencializam dos seus direitos e deveres:

Um bom desempenho em compreensão na leitura, além de elevar os níveis de literacia, conduzirá o país a um patamar socio-económico mais favorável para todos os cidadãos, dotando-os de competências fundamentais para fazerem face ao avanço tecnológico e para exercerem plenamente a sua cidadania. (Martins & Sá, 2008: 244-245)

Em suma, “é cada vez mais necessário ter competências de leitura, para se poder viver em sociedade, para se ser bem aceite e para poder usufruir dos vários recursos que ela põe ao nosso dispor” (Martins & Sá, 2008: 242).

Até ao momento, tenho vindo a destacar a competência de literacia, designadamente literacia da leitura, porque é meu objetivo, neste trabalho, demonstrar em que medida é que os/as adultos/as do CNO-ADICES (*vide* 2.6.1.1) revelaram competência de literacia literária, perante textos de literatura de língua portuguesa.

Assim, a partir da dinâmica das sessões de *Linguagem e Comunicação*, por exemplo, com base em textos de literatura de língua portuguesa (*vide* 2.6.2 – *Corpus* utilizado/analísado) pude aferir que os/as adultos/as do CNO-ADICES conseguiram “Localizar e retirar do texto informação explícita”; “Fazer inferências diretas”; “Interpretar; integrar ideias e informação” e, de forma mais limitada, “Examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais”. Estes parâmetros que



acabo de enunciar constituem os processos de compreensão da leitura utilizados no estudo *Progress in International Reading Literacy Study. (PIRLS)*⁴¹ Ainda que o estudo PIRLS, assim como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴², façam uma análise das competências de compreensão da leitura em crianças e jovens com idades até aos quinze anos, pela pertinência e abrangência dos parâmetros utilizados em cada um desses estudos⁴³, transponho-os para um contexto diferente e para uma experiência pessoal. Neste caso, trata-se de um contexto de público adulto, que esteve afastado do mundo da escola durante muitos anos e que se encontrou, num determinado momento, a frequentar um processo de reconhecimento de competências.

Todavia, conforme exposto ao longo deste trabalho, as competências e saberes (de diversa origem) são essenciais a qualquer indivíduo, desde jovem, para que, quando adulto, consiga agir e participar na sociedade e acompanhar a evolução tecnológica.

Regressando aos parâmetros de análise de compreensão da leitura utilizados no PISA e no PIRLS, há que salientar que ambos partem de dois objetivos essenciais para a leitura: “ler para adquirir experiência literária e ler para adquirir informação”. Os processos de compreensão da leitura em análise no PISA são: *Compreender o Sentido Global de um Texto, Localizar Informação, Desenvolver uma Interpretação, Reflectir sobre o Conteúdo de um Texto e Reflectir sobre a Estrutura de um Texto*. Por sua vez, o PIRLS categorizou os processos de compreensão da leitura da seguinte forma: *Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita; Fazer Inferências Directas; Interpretar e Integrar Ideias e Informação e Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais*.

⁴¹ MULLIS, I. V. S., MARTIN M. O., KENNEDY A. M., SAINSBURY, M. e TRONG, K. L. (2011). **PIRLS 2011 Assessment Framework**. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.

(Disponível também em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>).

⁴² <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (site consultado em julho de 2014).

(Documento integral disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>)

⁴³ O PISA é realizado de três em três anos e o PIRLS de cinco em cinco. A mais recente avaliação do PISA foi em 2012 e a do PIRLS em 2011.



Apesar de a nomenclatura ser distinta, os processos de compreensão de leitura utilizados pelo PISA e PIRLS podem sintetizar-se em quatro categorias: “compreensão de informação textualmente explícita; compreensão de informação implícita; dar um significado personalizado à mensagem implícita recorrendo aos conhecimentos do leitor e considerar a informação textual de um ponto de vista crítico” (Folgado e Araújo, 2009: 21).

Aplicando estes parâmetros à atividade desenvolvida com os/as adultos/as do CNO-ADICES evoco, de seguida, várias situações exemplificativas e comprovativas de processos de compreensão de leitura literária.

A alusão que é feita, a seguir, a textos e atividades específicas no âmbito dos processos de compreensão de leitura não se esgotam nos exemplos, pois a ação desenvolvida ao longo de oito anos de funções, abrangendo um universo de quatro mil adultos/as, claramente afetaria uma infindável descrição.

Assim, partindo de excertos de textos literários em língua portuguesa, por exemplo, “O Pastor Gabriel”; “Natal”, “O Sésamo” de Miguel Torga; *Na Quinta das Cerejeiras*, de Ilse Losa; “O Tesouro” de Eça de Queirós; *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, “Arroz do Céu” in *Gente da Terceira Classe*, de José Rodrigues Miguéis, entre tantos outros, pude, com facilidade, constatar que os/as adultos/as do CNO-ADICES sabiam “Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita”, designadamente identificar as personagens, espaço, tempo, ideia principal⁴⁴.

Concluí, também, que sabiam “Fazer Inferências Directas”, por exemplo, a partir da leitura dos poemas “Lágrima de Preta” de António Gedeão (*vide* Anexo IV) ou “*Antes que Seja Tarde*” de Manuel da Fonseca (*vide* Anexo VIII), ao indicarem que os temas eram o ‘Racismo’ e a ‘Amizade’, respetivamente. Foram ainda capazes, relativamente ao primeiro poema, de inferir as causas da ‘lágrima’ e os procedimentos de análise em laboratório. Quanto ao poema de Manuel da Fonseca souberam deduzir que estávamos perante um incentivo de ‘um amigo’ a outro para que resistisse à adversidade e ‘tomasse as rédeas’ da sua vida.

⁴⁴ Veja-se Anexo I.



Os/as adultos/as do CNO-ADICES usaram, igualmente, o processo de compreensão: “Interpretar e Integrar Ideias e Informação” ao analisarem textos literários. Neste processo, recorreram a experiências e saberes prévios para, como já referi anteriormente, constatarem que, com as ‘urgueiras’ verdes que Garrinchas, protagonista do conto “Natal”, de Miguel Torga, reunira seria difícil acender a fogueira na noite de Natal. De semelhante forma, os/as adultos/as foram buscar as suas experiências de vida, nomeadamente na pastorícia, para perceberem a atitude de fantasia de Rodrigo, protagonista do conto “O Sésamo”, de Miguel Torga. O mesmo sucedeu com as razões apontadas para o ‘amigo’ de “Antes que Seja Tarde” de Manuel da Fonseca, justificando que aquele estado de desânimo poderia dever-se a uma depressão, abandono, falecimento de um familiar, entre outros. Souberam, ainda, transpor para o mundo real as mensagens veiculadas, por exemplo, pelo “O Tesouro”, de Eça de Queirós, de ambição desmedida, e pelo “Arroz do Céu” (*vide* Anexos VI e VII), de José Rodrigues Miguéis, da dura realidade, por vezes enfrentada num contexto de imigração.

O processo de compreensão da leitura: “Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais” não é atingido na totalidade pelos meus/minhas adultos/as, na medida em que não detinham bagagem linguístico-literária suficiente para tal. Todavia, em parte, sobretudo os/as adultos/as de Nível Secundário, foram capazes de o evidenciar. A título de exemplo, na análise do poema “Mudam-se os tempos...” de Luís de Camões, assim como “Vampiros”, de José (Zeca) Afonso, e “Portugal Ressuscitado”, de José Carlos Ary dos Santos, souberam comentar a probabilidade das situações descritas terem acontecido ou virem a acontecer e determinaram a perspetiva do autor acerca dos temas em questão. Comentaram criticamente os temas veiculados pelos textos, adequando-os à atualidade. Souberam identificar a estrutura dos mesmos, aludindo ao número de versos, rimas, refrões, jogos de palavras. A nível estilístico remeteram para as comparações, adjetivação, metáforas e registos de língua. No Nível Básico, detetei também este processo de compreensão da leitura, quando os/as adultos/as teciam comentários críticos, ainda que breves, acerca do assunto do texto, extrapolando para a realidade atual. Quanto à análise linguística aperceberam-se dos diferentes níveis de língua e de alguns recursos estilísticos, como a comparação, metáfora,



dupla e tripla adjetivação, contradição (antítese). No texto poético, por exemplo, nas quadras da autoria de António Aleixo, em *Este Livro que Vos Deixo*, indicaram, autonomamente, a estrutura de quadra, a rima, predominantemente cruzada. Seguidamente, após distribuição de poemas, cada adulto/a leu e comentou, de forma autónoma, o tema que lhe coube.

Em suma, o trabalho desenvolvido nas sessões com os/as adultos/as centrou-se na prática das competências de literacia que eles próprios detinham, criando um ambiente propício para tal. Este momento de contacto e de leitura de textos literários permitiu ir ao encontro daquilo que a Comissão Europeia defende, que é proporcionar ao leitor o uso e a aquisição dos conhecimentos e ferramentas necessários que lhe permitam percorrer textos diversos, de diferentes graus de complexidade, em qualquer etapa da vida, de forma autónoma, exercitando a sua compreensão leitora, progredindo, assim, enquanto leitor, isto é, procurando ser um *life-long learner*. E esta aprendizagem é contínua ao longo da vida.

Na realidade, a leitura de textos literários é bastante profícua, pois, como afirma Maria de Lourdes Dionísio, são muitas as suas potencialidades, nomeadamente: “a possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral” e o “prazer da compreensão estética” (Dionísio, 1990: 116). A mesma autora recorda que “ler é uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência” (Dionísio, 1990: 116) e, por isso, no contexto de Educação de Adultos, a leitura do texto literário constitui uma oportunidade para promover a reflexão sobre si e sobre o mundo. Inclusivamente, não se pretende que os/as adultos/as sejam exímios na aplicação de termos metaliterários e metalinguísticos técnicos. Ao invés, pretende-se que aprofundem a sua capacidade crítica e que explorem diferentes sentidos, com base no texto e também na sua experiência de vida. Neste âmbito, o papel dos/as formadores/as, ou seja, o meu papel, será/seria o de facilitar o encontro dos/as adultos/as leitores com o texto literário, selecionando textos interessantes e úteis, de acordo com o Referencial de Competência-Chave e a pertinência social, cultural e afetiva dos mesmos, que pudessem motivar os/as adultos/as para a leitura, porque, como considera Wolfgang Iser, “Le lieu de l’oeuvre littéraire est donc celui où se



rencontrent le texte et le lecteur” (Iser *apud* Dionísio, 1990: 115-116), ou seja, uma obra literária é um lugar privilegiado de encontro entre o leitor e o próprio texto.

Na verdade, esse encontro do leitor com o texto literário é bastante significativo. Como se refere no Referencial de Competências-Chave de Linguagem e Comunicação: “o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, quer isto dizer que o leitor adulto utilizará a sua experiência para (re)construir os textos. Neste processo, o leitor vive uma nova experiência e, eventualmente, recebe informação. A leitura é, pois, um processo interactivo e reflexivo, antes, durante e depois do contacto com o texto.”⁴⁵ Como referido em alíneas anteriores, qualquer leitor quando avança para a leitura de um texto não o faz desprovido de conhecimentos prévios, mas também não se limitará a projetar no texto os seus saberes anteriores. Na leitura do texto literário, o leitor alargará os seus horizontes de compreensão, porque, em vez de assumir o conteúdo como um dado adquirido, deixa-se enriquecer pelo mundo criado pelo texto.

A este propósito, recordo uma situação que surgiu aquando da leitura e análise do conto literário “Singularidades de uma rapariga loira”, de Eça de Queirós. À medida que se avançava na história de Macário, tomávamos nota do comportamento das personagens, nomeadamente de Luísa. Assim que se concluiu que Luísa tinha por hábito ficar com objetos que não lhe pertenciam, um dos adultos do grupo insurgiu-se e condenou essa ação. Tratou logo de afirmar que, como diz o povo, *‘Nem tudo o que luz é ouro!’* e que Luísa, apesar de loira e bonita, não era de confiança. A partir deste exemplo, constata-se que foi o elemento humano que cativou o leitor para o texto. Esse componente prendeu o leitor e fez com que este atribuísse às personagens o estatuto de seres humanos.

Em jeito de conclusão, retomo a posição de Baleiro para reiterar as competências dos/as adultos/as do CNO-ADICES, com quem tive o prazer de trabalhar. Então, esses/as ‘leitores/as’ demonstraram competências de literacia da

⁴⁵ ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L., MAGALHÃES, BARROS, G., CASTRO, J. M., OSÓRIO, A., SEQUEIRA, F. (2002). **Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos – Nível Básico**. ANEFA: 4.



leitura literária (Baleiro, 2011: 166-255), designadamente, da dimensão crítica, porque souberam identificar o tema dos textos literários; o género textual (*grosso modo*); a intenção do autor, assim como comentaram a ação das personagens. Evidenciaram, também, competências da dimensão cultural, na medida em que estabeleceram uma correlação com outros textos literários, em exercícios de leitura comparada, assim como na referência a aspetos biográficos do autor. Por fim, mostraram ainda competências da dimensão operacional, uma vez que produziram textos coerentes relativamente aos textos que analisaram. Todavia, esta ação careceu de alguma autonomia, pelo que foram coadjuvados pela formadora.



Conclusão

Fim - o que resta é sempre o princípio feliz de alguma coisa.

Agustina Bessa-Luís

Este relatório apresenta algumas limitações que se prendem com a ação desenvolvida, enquanto formadora de *Linguagem e Comunicação e Cultura, Língua e Comunicação*, em Processo de RVCC, e outras que se dizem respeito ao presente trabalho.

No âmbito da ação, destaco o número de horas previsto para as sessões de LC e CLC, que, por ser reduzido, não me permitiu desenvolver mais processos de compreensão da leitura e ter alargado o horizonte de textos literários de língua portuguesa. Assinalo também como limite, em certa medida, um número reduzido de adultos/as desmotivados/as, sobretudo em condição de desemprego, que se repercutiu na pouca adesão às propostas de trabalho. Outro limite a referir, remete para a vertente psicopedagógica dos cursos de ensino da língua, porque não prevê o trabalho com adultos, pois a formação que recebi destinou-se exclusivamente a um público jovem, tendo exigido, da minha parte uma maior adaptabilidade e flexibilidade em contexto profissional, perante população adulta.

No que se refere ao presente relatório, saliento alguns limites, designadamente, o facto de os dados apresentados relativos à população adulta que frequentou o processo de RVCC no CNO-ADICES terem sido analisados superficialmente. Merecem, contudo, em lugar próprio, uma análise mais aprofundada. Outro limite prende-se com a aproximação talvez demasiado extensa aos dispositivos orientadores da Educação e Formação de Adultos, o que restringiu uma abordagem mais vasta do ensino da literatura de língua portuguesa. Sou responsável por esta discrepância, pois, ao 'sabor da pena', o meu trabalho pendeu mais para o campo da literacia da leitura, ainda que tenha enfatizado suficientemente a literacia da leitura literária, de textos em língua portuguesa, especificamente.



O alcance deste relatório prende-se com a valorização, com base em situações empíricas, do capital cultural da população adulta, num determinado espaço geográfico de Portugal. Especificamente, esse capital cultural vai ao encontro dos requisitos que constam dos documentos reguladores da Educação e Formação de Adultos em Portugal, nomeadamente dos *Referenciais de Competências-Chave de Nível Básico e de Nível Secundário*. Por essa razão, os/as candidatos/as foram merecedores de uma certificação de nível B1, B2 ou B3 correspondente, respetivamente, aos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), ou a uma certificação de nível secundário (12º ano de escolaridade).

A relevância e, ousado dizer, alguma originalidade deste relatório resulta da evidência clara e atestada de que os/as adultos/as que frequentaram o Centro Novas Oportunidades da ADICES - Associação de Desenvolvimento Local possuíam literacia da leitura literária. Partindo de excertos de textos literários em língua portuguesa, foi possível aferir que a população adulta em causa sabia *Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita*; sabia *Fazer Inferências Diretas*; fazia uso do processo de compreensão: *Interpretar e Integrar Ideias e Informação* e, em certa medida, sabia *Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais*.

Da experiência retratada, conclui-se, ainda, que as sessões do Processo de RVCC, designadamente de *Linguagem e Comunicação* e *Cultura, Língua e Comunicação*, constituíam espaços privilegiados para o exercício das competências de literacia que os/as adultos/as detinham. Em suma, esse contexto foi facilitador da própria aprendizagem ao longo da vida, permitindo que cada candidato/a continuasse a ser um *life-long learner* (Comissão Europeia).

Em futuros trabalhos poder-se-ia analisar a inseparabilidade do ensino da língua e da literatura no contexto da Educação de Adultos, no qual incide este relatório. Este tema é-me bastante caro e, infelizmente, acabei por não lhe dar a devida atenção. Todavia, seria pertinente uma abordagem nesse sentido, considerando os estudos de Fernanda Irene Fonseca, no âmbito da pragmática do ensino do Português.



Sugere-se, também, noutros contextos, talvez no da Sociologia, estudos que incidam na reposição da justiça social, confirmando se se efetivou concretamente essa restauração do capital de literacia dos sujeitos adultos. Partindo de Pierre Bourdieu, poder-se-ia investigar em que conta a população adulta tem a sua «marca de origem», demarcando fatores como o nível de instrução, escolas que frequentaram, profissões que exercem e livros que leem.

Sugiro, ainda, pela riqueza cultural inerente à sua heterogeneidade, um estudo da população adulta que frequentou o Processo de RVCC.

Apesar do Processo de RVCC ter sido suspenso, considero que seria deveras profícuo para os profissionais do ensino uma formação aprofundada que abordasse o ensino/formação de adultos. Esta formação poderia ser ministrada em regime de pós-graduação, para os já licenciados/mestres, ou como cadeira opcional/obrigatória durante o curso, porque a realidade, fora das paredes da universidade, é bem diferente e os novos profissionais têm que estar preparados e vir munidos dessas mesmas competências.

Seja-me permitido uma referência pessoal ao que considero poder ser o futuro da Educação e Formação de Adultos, em Portugal. Indubitavelmente, com o Sistema de RVCC, posteriormente integrado na Iniciativa Novas Oportunidades, não se eliminou a baixa qualificação da população portuguesa; foi dado um passo largo, mas ainda insuficiente.

Ao analisarmos os níveis de qualificação dos portugueses comparativamente com os níveis dos demais países europeus, verifica-se claramente que estes continuam muito aquém do desejável. Provavelmente, atrever-me-ia a referir que os países com maior estabilidade socioeconómica também são os detentores de níveis de literacia mais elevados. Com certeza, essas competências foram, desde tenra idade, inculcadas ao ponto de, em idade adulta, os indivíduos serem autónomos e investirem largamente na sua formação. São, provavelmente, indivíduos conscientes de que os saberes são essenciais e funcionam como fator de inclusão ou exclusão. Esta consciência não é muito clara em Portugal, ou, pelo menos, não o era até ao ano 2000.



Acredito que o Governo Português não vá deixar ao abandono essa faixa da população e retomará o investimento na Educação e Formação de Adultos. Prova dessa tomada de atitude é o quadro de programação Portugal 2020, que assenta em quatro eixos, sendo que dois deles são o *capital humano* e a *inclusão social e emprego*. A população adulta com baixa qualificação será por isso contemplada, já que a inclusão social e o emprego só terão lugar se houver investimento no capital humano. Essa necessidade de *empowerment* (empoderamento) terá de ser satisfeita. Acrescem e antecedem esta posição do Governo Português as decisões do Conselho Europeu que, no âmbito da educação e formação, colocam o enfoque na aprendizagem ao longo da vida. Esta constitui o princípio orientador de todo o quadro, incluindo a aprendizagem em todos os contextos – formal, não-formal e informal – e integra todos os níveis, desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos. Os objetivos estratégicos definidos pelo Conselho Europeu para o período de 2010/2020 foram os seguintes: 1. *Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade*; 2. *Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação*; 3. *Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa*; 4. *Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, em todos os níveis da educação e da formação. Perante esta orientação, caberá a cada Estado-Membro o pleno aproveitamento dos programas comunitários relacionados com a aprendizagem ao longo da vida.* (apud Gaspar)⁴⁶

Lendo, ainda, o Acordo de Parceria 2014-2020⁴⁷, assinado em julho deste ano, apercebemo-nos de que o Governo Português realça o seu compromisso com os objetivos da Estratégia Europa 2020, a fim de combater o défice de qualificações face aos seus parceiros europeus, fator que é tido como uma das causas das limitações do nosso progresso económico. É, então, objetivo do Governo elevar o nível de qualificação da população ativa em Portugal como forma de alavancar a competitividade da nossa economia, assim como combater as desigualdades

⁴⁶ GASPAR, Teresa (s/ d/) **Cooperação Europeia em Educação e Formação: O Quadro Estratégico para 2020** (disponível em www.dgidec.min-edu.pt).

⁴⁷ Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-temas/portugal-2020/portugal-2020.aspx>.



sociais. Assume esta postura porque a reorientação da economia portuguesa em curso requer um investimento considerável na aprendizagem ao longo da vida, de forma a dotar os adultos de novas competências, mais apropriadas no quadro do padrão produtivo em que muitas empresas se especializam.

Julgo que, após o exposto, a população adulta com baixa qualificação não vai ser defraudada.

Antes de terminar, gostaria de reiterar que, dado o interesse do tema abordado neste relatório, considero que muito há ainda a percorrer no campo da investigação da Educação e Formação de Adultos, em associação com o ensino da literatura de língua portuguesa. É, portanto, um campo fecundo de trabalho para outros investigadores.



3. Bibliografia

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de (2002). ***Teoria e Metodologias Literárias***: Lisboa. Universidade Aberta (pp 181-236).

ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino; BARROS, Guilhermina; CASTRO, José Manuel; OSÓRIO, António; SEQUEIRA, Fátima (2002). ***Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave de Nível Básico***. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

ÁVILA, Patrícia Durães (2005). ***A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento***. Lisboa: ISCTE, 2006. Tese de Doutoramento.

BALEIRO, Rita S. V. A. Rodrigues (2011). ***A literacia da leitura literária no ensino universitário***, Tese de Doutoramento pela Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

BARTON, David (2009). ***Literacy: An introduction to the ecology of written language***. Massachusetts e Oxford: Blackwell Publishing.

BOURDIEU, Pierre, (2010). ***A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo***, Lisboa, Edições 70.

BREDELLA, L. (2000). *Literary reading* in M. Byram (Ed.), ***The Routledge encyclopedia of language teaching and learning: Theory and criticism*** (pp.375-382). Londres: Routledge.

BRUMFIT, C.J. and R. CARTER (eds.) (1986) ***Literature and language teaching***. Oxford – New York: Oxford University Press.

BRUMFIT, C.J. (2001). ***Individual freedom in language Teaching***. Oxford, Oxford University Press.

CABRAL, M.L. (2007). ***Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior***. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otilia Costa e (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura in ***Interacções 19***: 109-126.



- CAVACO, Carmen (2007) "**Reconhecimento, validação e certificação de competências**" in **Revista de Ciências da Educação**, Direção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó, Sísifo: 30.
- COLLELO, Sílvia (2004). **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *Videtur*, n. 29, Porto: Mandruvá.
- CORREIA, Carlos João N. (1999). **Ricoeur e a Expressão Simbólica do Sentido**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- DELORS, J. et al. (1996). **Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. Paris: UNESCO.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (1990). "Agora não posso. Estou a ler!" in **Revista Portuguesa de Educação**, nº3. Braga: Universidade do Minho: 115-116.
- ECO, Umberto (1993). **Leitura do Texto Literário – Lector in Fabula (1979)**. (2ª edição), Lisboa, Editorial Presença. Tradução Mário Brito (Capítulo 3 "O Leitor Modelo" pp 53-70).
- FERREIRA, Sónia F. S. de Deus (2010). "**A leitura do texto literário na Educação de adultos/as**", Tese de Mestrado pela Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras.
- FINGER, M. **A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade** apud Rui Canário e B. Brito (org) (2008).. **Educação e Formação de adultos**. Mutações e convergências. Lisboa: Educa: 15-30.
- FISH, Stanley. (1980). **Is there a text in this class? The authority of interpretative communities**. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- FOLGADO, Célia e ARAÚJO, Luísa (2009). "**Processos de compreensão na leitura no 1.º Ciclo: a influência dos manuais escolares**", **Palavras**. Lisboa: Associação de Professores de Português: 19-31.
- FRANCISCO, Rita (2008). "**Literacia**", Tese de Mestrado pela Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia.
- FRAZÃO, Maria Inês Moraes. **A Importância da Leitura**. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Mar.
- GASPAR, Teresa (s/ d/) **Cooperação Europeia em Educação e Formação: O Quadro Estratégico para 2020** (disponível em www.dgidec.min-edu.pt).
- GIASSON, Jocelyne (1993). **A Compreensão na Leitura**, Lisboa: Edições Asa.
- GLOWACKI, Rosemari. (2007) "**Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto**", in **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



GOMES, Maria do Carmo (coord. final) (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário**. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), setembro.

GOMES, Maria do Carmo (coord. final) (2006). **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização**. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), setembro.

KALLEN, D & BENGTSSON, J. (1973). **Recurrent Education: A strategy for lifelong learning**. Paris: OCDE.

KALLEN, D. (1996). **Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva**. Revista Europeia de Formação Profissional, 8/9: 16-22.

LARANJEIRA, Rómina e CASTRO, Rui Vieira de (2008). “Educação e formação de adultos em Portugal – Concepções de Literacia/Letramento no Discurso Pedagógico Oficial” in **Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**, Universidade de Santa Catarina, Brasil, 2-4 Setembro de 2008.

LAVOURA, Paula C. A. (2011), **As expectativas e o impacto da certificação na vida do adulto**, Tese de Mestrado na Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.

MAIA, Joseane (2007). **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo, Paulinas.

MARTINS, Maria da Esperança e SÁ, Cristina (2008). “Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa” in **Saber (e) Educar**, nº 13.

MARTINS, Maria Helena (2006). **O que é Leitura**, São Paulo, Brasiliense.

MORAIS, J. (1997). **A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Edições Cosmos.

MOURA, Helena Cidade e outros (2008). **Literacia em Português**, Acontecimento.

MULLIS, I. V. S., MARTIN M. O., KENNEDY A. M., SAINSBURY, M. e TRONG, K. L. (2011). **PIRLS 2011 Assessment Framework**. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. (Disponível também em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>)

Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo. 4ª Edição. 2004. Mem Martins. Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação: 135.

PAPADOPOULOS, George (1994). **Education 1960-1970. The OCDE perspective**. Paris: OCDE.



PINTO, Maria da Graça Castro (2002). "*Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal*" in **Revista Portuguesa da Educação**, 2002, 15 (2), (Universidade do Minho): 95-123.

PRETO-BAY, Ana M.R. (2007) "*Acesso social, práticas educacionais e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao género textual*", in **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

REIS, Carlos (2008), **O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários**. Coimbra: Livraria Almedina.

RESENDE, Vânia Maria (1997). **Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva.

RICOEUR, Paul (1995). **Teoria da Interpretação**. Porto: Porto Editora. Tradução Artur Morão. Edição comentada por Isabel Gomes.

ROGERS, Carl. (1959). **A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework**. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*: Vol. 3: 184-256. New York, NY: McGraw-Hill.

ROTHES, Luís (2005) **Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-constitucional redefinido**. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

SANTOS, E. (2000). **Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes**. Coimbra: Quarteto Editora.

SARDINHA, Maria da Graça (2007). **Literacia em Leitura e Construção do Conhecimento** in Trindade, V.; Trindade, N. e Candeias, A.A. (Orgs.). **A Unicidade do Conhecimento**. Universidade de Évora, Évora.

SARDINHA, Maria da Graça Guilherme d'Almeida (2007). **Literacia em Leitura – Identidade e Construção da Cidadania**. Covilhã: Universidade da Beira Interior - Departamento de Letras - Unidade de Artes e Letras.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania (2007). "*A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam*", in **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SEBASTIÃO, João; ÁVILA, Patrícia; COSTA, António F. e GOMES, Maria do Carmo (2001) **"Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos"**, VII Congreso Español de Sociología: Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global, Salamanca, Espanha.

SILVA, José F. (2007). **A Semiótica do Texto Narrativo Literário**. Goiânia: Editora da UCG.

SLOAN, G. (2009). *Northrop Frye in the elementary classroom*. **Children's Literature in Education**, 40, Nº 2, pp 120-135.



Websites consultados:

European Comission, *European strategy and co-operation in education and training* in http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
<http://www.dre.pt> (site consultado em julho de 2014)

<http://www.cedefop.europa.eu> (site consultado em julho de 2014)

http://www.qca.pt/qca_legis/integral.asp?d=477 (site consultado em julho de 2014)

<http://www.dre.pt> - Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. (site consultado em julho de 2014).

<http://cqep.angep.gov.pt> (site consultado em julho de 2014).

www.adices.pt (site consultado em janeiro 2014).

<http://www.ciberduvidas.com> (site consultado em agosto de 2014).

Documento integral disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>)

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (site consultado em julho de 2014)

(Documento integral disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>)

<http://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html> (Site consultado em 23 de julho de 2014).

<http://mimf.bligoo.com.br/a-importancia-da-leitura#.UI1sfFNf9Ko> (Site consultado em 15 de outubro de 2013)

http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/Alfabetizacao_e_Letramento_repensando_o_ensino_da_linguagem_escrita.pdf (site consultado em setembro 2013)

http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1247_ed.pdf (site consultado em agosto de 2014)

<http://www.angep.gov.pt/default.aspx> (site consultado em agosto de 2014)

<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-temas/portugal-2020/portugal-2020.aspx> (site consultado em agosto de 2014)



4. Anexos

Os anexos a este trabalho estão numerados de um a oito (I a VIII) e constituem exemplos de instrumentos utilizados nas sessões de *Linguagem e Comunicação* ou *Cultura, Língua e Comunicação*.

- ♦ Anexo I – LC Sugestões de leitura
- ♦ Anexo II – CLC Descobertas pela leitura
- ♦ Anexo III – LC Observações de atividade em sessão
- ♦ Anexo IV – LC Proposta de trabalho nº 6b
- ♦ Anexo V – LC Proposta de trabalho nº 10
- ♦ Anexo VI – LC Proposta de trabalho nº 14
- ♦ Anexo VII – LC Proposta de trabalho nº 14a
- ♦ Anexo VIII – LC Proposta de trabalho nº 23



TAREFA SUGERIDA

1. *Faça o resumo do seu livro preferido, para ser lido ao grupo e colocado no Dossier Pessoal.*

- Refira, também, o nome do livro; o autor; editora; número de páginas e data de edição.

(Tarefa que se engloba na Área de Linguagem e Comunicação, nas unidades da Linguagem Oral, Leitura e Escrita).

2. *Redija um texto manuscrito sobre um tema da sua preferência. Tamanho aconselhável: uma página.*

(Tarefa que se engloba na Área de Linguagem e Comunicação, na unidade da Escrita)





A leitura de um livro é uma descoberta.
É uma janela que se deixa aberta, permitindo-nos
visitar mundos desconhecidos e que estes nos visi-
tem a nós.
Sem querer, subitamente, lendo um pequeno tre-
cho, encontra-se a resposta àquelas questões para
as quais não encontraríamos resposta.

(Anónimo, séc.XXI)

Dada a importância inquestionável da leitura no nosso desenvolvimento pessoal, vimos propor que cada adulto em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências selecione um livro, comunique a sua escolha, proceda à sua leitura e, finalmente, realize um comentário reflexivo acerca do conteúdo do mesmo.

Esta tarefa irá ao encontro de alguns dos objectivos patentes na área de Cultura, Língua e Comunicação e, devido à transversalidade que caracteriza os diferentes *núcleos geradores*, poderá vir incidir também nas outras áreas de competência (STC e CP).

Propomos, assim, a leitura de um dos seguintes livros:

| Autor | Obra | Editor |
|----------------------------|---|------------------|
| Dostoiévski, Fiódor | O Jogador | Relógio d'Água |
| McCarthy, Cormac | Este país não é para velhos | Relógio d'Água |
| Ulítskaia, Liudmila | Funeral Divertido | Relógio d'Água |
| Agualusa, José Eduardo | As Mulheres do meu Pai | Dom Quixote |
| Amado, Jorge | Capitães da Areia | Europa-América |
| Antunes, António Lobo | Memória de Elefante | Dom Quixote |
| Bolaño, Roberto | 2666 | Quetzal |
| Carvalho, Mário de | Era Bom que Trocássemos Um Ideias sobre o Assunto | Caminho |
| Cheever, John | Bullet Park | Relógio d'Água |
| Cláudio, Mário | Amadeo | Leya |
| Couto, Mia | Jesusalém | Caminho |
| Cross, Donna Woolfolk | A Papisa Joana | Presença |
| Fitzgerald, F. Scott | O Grande Gatsby | Relógio d'Água |
| Jorge, Lúcia | A Costa dos Murmúrios | Dom Quixote |
| Kafka, Franz | O Processo | Leya |
| Luis, Agustina Bessa | O Mosteiro | Guimarães |
| mãe, valter hugo | O Remorso de Baltazar Serapião | Quidnovi |
| Marquéz, Gabriel García | Cem Anos de Solidão | Dom Quixote |
| Namora, Fernando | Domingo à Tarde | Europa-América |
| Orwell, George | Mil Novecentos e Oitenta e Quatro | Antígona |
| Queiróz, Eça de | A Cidade e as Serras | Porto Editora |
| Gomes, Soeiro Pereira | Esteiros | Europa-América |
| Rulfo, Juan | Pedro Páramo | Cavalo de Ferro |
| Santos, José Rodrigues dos | O Sétimo Selo | Gradiva |
| Saramago, José | As Intermitências da Morte | Caminho / Leya |
| Sena, Jorge de | Sinais de Fogo | Guimarães |
| Sepúlveda, Luís | O velho que lia romances de amor | Porto Editora |
| Steinbeck, John | A um Deus Desconhecido | Livros do Brasil |
| Tavares, Miguel Sousa | Equador | Oficina do Livro |

Caso não encontre nesta lista, um título que apele à sua leitura, pedimos-lhe que selecione um outro e nos comunique com a maior brevidade possível.



GRUPO “CABANENSES”
Linguagem e Comunicação



OBSERVAÇÕES

05/04/2006

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- *Entrega de trabalhos elaborados na sessão anterior.*
- *Leitura e anotação das ideias principais.*
- *Resumo do conto “Arroz do Céu” de José Rodrigues Miguéis.*

IDEIAS RECOLHIDAS:

- Descrição do metro em Nova Iorque (EUA).
- Introdução da personagem do limpa-vias (toupeira; rato dos canos; trabalha no subterrâneo; calado).
- O sustento dele provém do chão imundo e viscoso.
- É imigrante.
- Não circulava à superfície, passava o seu tempo na escuridão do subterrâneo.
- Era operário sem especialidade.
- Natural da Lituânia ou Estónia.
- Não entendia/falava o Inglês, só falava em monossílabos.
- Desempenhou anteriormente a função de mineiro.
- Os respiradouros dão ligação à superfície onde se situa a Igreja de S. João Baptista e do Santíssimo Sacramento.
- O acontecimento frequente nesta igreja é o casamento.
- Aí, por hábito, atira-se muito arroz aos noivos.
- Esse arroz cai para o subterrâneo através dos respiradouros.
- Imigração em Nova Iorque oriunda de Itália, Irlanda, entre outros.
- O limpa-vias encontrou o arroz no chão e ficou surpreendido.
- Como reparou que a situação se repetia várias vezes decidiu levar para casa aquele arroz branco, limpo e brilhante.
- O arroz que o limpa-vias apanhava do chão servia de alimento à sua família de 9 pessoas.
- O limpa-vias nunca soube qual a proveniência do arroz, por isso, como vinha do Alto, entendeu que seria uma graça divina.
- A partir daí começou a rezar, ao lado da mulher, a agradecer a bênção.
- Contudo, o que o limpa-vias entendia como milagre era, no fundo, o que os outros pisavam e que jamais comeriam.

Lágrima de preta

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.



Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

Nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.

Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

António Gedeão in *Poesias Completas*
(1956-1967)

A) Leia atentamente o texto que se segue:

A Quinta das Cerejeiras



- Cá estamos, mãe!
- Estamos onde? – Perguntou ela, estremunhada.
- Na Quinta das Cerejeiras!

Naquele dia da chegada, Luís ainda não fazia ideia por que razão o bairro, onde iam morar, tinha um nome tão bonito. Só mais tarde ficou a saber o seguinte:

No lugar daquele aglomerado de casas houve uma quinta com mais de um século de idade cujo primeiro dono apreciava, acima de toda a fruta, as cerejas. E, para as ter bem à mão, mandou plantar cem cerejeiras das mais variadas espécies: pretas, vermelhas, cor-de-rosa, brancas... doces e azedas. Mas como não as podia comer todas, tratava de vender parte delas. Os seus descendentes continuaram a fazer o mesmo durante três gerações. Tão apetecidas eram aquelas cerejas que o povo ali, nas proximidades, baptizou a quinta com o nome de «Quinta das Cerejeiras».

Porém, os últimos donos, em apuros económicos, resolveram vender a quinta, com moradia e tudo, à Câmara Municipal. Os funcionários superiores encarregaram-se logo de mandar demolir a velha moradia, abater todas as árvores e construir no terreno escalvado um bairro de prédios altos, aos andares, que baptizaram com o nome de «Bairro da Europa», dando às ruas nomes de famosas cidades europeias.

Ilse Losa
Na Quinta das Cerejeiras

B) Com base na informação que retirou do texto que leu, responda às seguintes questões:

1. Como se chamava o bairro para onde a mãe e o Luís foram morar?

2. Por que razão era o bairro conhecido por esse nome?

3. Que motivo levou os últimos donos a vender a quinta?

4. A quinta foi vendida à Câmara Municipal. O que fizeram os funcionários superiores?

C) Procure no dicionário o significado das palavras sublinhadas:

- aglomerado _____

- demolir _____

- escalvado _____



A) Leia atentamente o texto que se segue:

Arroz do Céu

Ao longo dos passeios de Nova York, por sobre as estações e galerias do *subway*, abrem-se grandes respiradouros gradeados por onde cai de tudo: o sol e a chuva, o luar e a neve, luvas, lunetas e botões, papelada. *chewing gum*, tacões de sapatos de mulheres que ficam entalados, e até dinheiro. Às vezes, lá no fundo, no lixo acumulado ou em poças de água estagnada, brilham moedas de níquel e mesmo de prata. Os garotos ajoelham de nariz colado às grades, tentando lobrigar tesouros na obscuridade donde sopra um hálito húmido e oleoso e o cheiro dos freios queimados. Fazem prodígios de habilidade e obstinação para pescar as moedas perdidas. Alguns têm êxito nisso, mas depois engalfinham-se em disputas tremendas sobre a posse e a partilha do tesouro: nunca se sabe quem foi que *viu* primeiro.

Outros, quando a colheita promete, chegam a arriscar nisso algum capital: juntam as posses, e entram dois, é quanto basta, no *subway*, uma vez lá dentro. trepam sub-repticiamente aos respiradouros, o que é uma difícil operação de acrobacia, para colher aquele dinheiro-de-ninguém, enquanto um ou mais camaradas vigilantes os vão guiando cá de fora. Também os há que entram sem pagar, por entre as pernas da freguesia e agachando-se por baixo dos torniquetes.

O limpa-vias trabalhava há muitos anos no *subway*, sempre de olhos no chão. Uma toupeira, um rato dos canos. Picava papéis na ponta de um pau com um prego, e metia-os no saco. Varria milhões de pontas de cigarros, na maioria quase intactos, de fumadores impacientes, raspava das plataformas o *chewing gum* odioso, limpava as latrinas, espalhava desinfetantes, ajudava a pôr graxa nas calhas, polvilhava as vias de um pó branco e misterioso, e todas as vezes que o camarada da lanterna soltava um apito estrídulo – lá vem o comboio! – ele encolhia-se contra a parede negra, onde escorriam águas de infiltração, na estreita passagem de serviço. Até já tinha ajudado a recolher pedaços de cadáveres, de gente que se atirava para debaixo dos trens, e a transportar os

corpos exangues de velhos que de repente se lembravam de morrer de ataque cardíaco, nas horas de maior ajuntamento, uns e outros perturbando o horário e provocando a curiosidade casual e momentânea dos passageiros apressados. Sempre de olhos no chão, bisonho e calado, como quem nada espera do Alto, e não esperava. A vida dele vinha toda do chão imundo e viscoso. Nem sequer olhava a lívida claridade que resvala dos respiradouros para o negrume interior, onde tremeluzem lâmpadas eléctricas, entre as pilastras inumeráveis daquela floresta subterrânea metalizada: nunca lhos tinham mandado limpar. Eram provavelmente o domínio exclusivo de operários especializados, membros de outro sindicato, que ele não conhecia. Nem talvez soubesse que existiam os respiradouros. Era estrangeiro, imigrante, como tanta gente. não brincara nem vadiara na voragem empolgante das ruas da grande cidade, e vivia perfeitamente resignado à sua obscuridade. Devia aquele emprego a um camarada que era membro dum clube onde mandavam homens de peso, mas ele de política não entendia nada, nem fazia perguntas. Como tinha nascido na Lituânia, ou talvez na Estónia, só falava em monossílabos; e, debaixo da pátina oleosa e negra que o ar do *subway* nela imprimira com o tempo. a sua face era incolor e a raça indistinta. Antes disso tinha trabalhado em escavações, um «toupeira». Este emprego era muito melhor, embora também fosse subterrâneo. E não tinha que falar o inglês, que mal entendia.

Ora, à esquina de certa rua, no Uptown, há uma igreja, a de São João Baptista e do Santíssimo Sacramento, a todo o comprimento de cuja fachada barroca e cinzenta os respiradouros do *subway* formam uma longa plataforma de aço arrendado. Os casamentos são frequentes, ali, por ser chique a paróquia e imponente a igreja. O arroz chove às cabazadas em cima dos noivos, à saída da cerimónia, num grande estrago de alegria. Metade dele some-se logo pelas grelhas dos respiradouros, outra parte fica espalhada nas placas de cimento do passeio. Depois dos casamentos, o sacristão ou porteiro da igreja, de cigarro ao canto da boca, varre o arroz para dentro das grades, por comodidade. Provavelmente é irlandês, o arroz não lhe interessa, nem se ocupa de

pombos: pombos é lá com os italianos, que, apesar de se dizerem católicos, são uma espécie de pagãos. O que se derramou no pavimento da rua, lá fica: é com os varredores municipais.

Volta e meia há casório, sobretudo no bom tempo, ou aos domingos. E um desperdício de arroz, não sei donde vem o costume: talvez seja um prenúncio votivo de abundância, ou um símbolo do «crescei e multiplicai-vos» (como arroz). A gente pára a olhar, e tem vontade de perguntar: «A como está hoje o arroz de primeira cá na freguesia?»

Aquela chuva de grãos atravessa as grades, resvala no plano inclinado do respiradouro, e, se mão adere à sujidade pegajosa ou ao *chewing gum* (o bairro é pouco dado a mastigar o chicle), ressalta para dentro do subterrâneo, numa estreita passagem de serviço vedada aos passageiros.

A primeira vez que viu aquele arroz derramado no chão, e sentiu os bagos a estalar-lhe debaixo das botifarras, o limpa-vias não fez caso; varreu-os com o resto do lixo para dentro do saco cilíndrico, com um aro na boca. Mas como ia agora por ali com mais frequência, notou que a coisa se repetia. O arroz limpo e polido brilhava como as pérolas de mil colares desfeitos no escuro da galeria. O homem matutou: donde é que viria tanto arroz? Intrigado, ergueu os olhos pela primeira vez para o Alto, e avistou a vaga luz de masmorra que escorria da parede. Mas o respiradouro, se bem me compreendem, obliquava como uma chaminé, e a grade, ela própria, ficava-lhe invisível do interior. Era dali, com certeza, que caía o arroz, como as moedas, a poeira, a água da chuva e o resto. O limpa-vias encolheu os ombros, sem entender. Desconhecia os ritos e as elegâncias. No casamento dele não tinha havido arroz de qualidade nenhuma, nem cru, nem doce, nem de galinha.

Até que um dia, depois de olhar em roda, não andasse alguém a espiá-lo, abaixou-se, ajuntou os bagos com a mão, num montículo, e encheu com eles um bolso do macaco. Chegado a casa, a mulher cruzou as mãos de assombro: alvo, carolino, de primeira! Dias depois, sempre sozinho, varreu o arroz para dentro de um cartucho que apanhara abandonado num cesto de lixo da estação, e levou-o para casa. Pobres, aquela fartura de arroz enchia-lhes

a barriga, a ele, à patroa e aos seis ou sete filhos. Ela habituou-se, e às vezes dizia-lhe: «Vê lá se hoje há arroz, acabou-se-nos o que tínhamos em casa.» Confiada naquele remedeio de vida!

O limpa-vias nunca perguntou donde é que chovia tanto grão, sobretudo no bom tempo, pelo Verão, e aos domingos, que até parecia uma colheita regular. Embrulhava-o num jornal ou metia-o num cartucho, e assim o levava à família. Ignorando que lá em cima era a Igreja de São João Baptista e do Santíssimo Sacramento, e como tal de bom-tom, não sabia a que atribuir o fenómeno. Pelo lado da raiz, no *subway*, os palácios, os casebres e os templos não se distinguem.

E foi assim que aquela chuva benéfica, de arroz polido, carolino, de primeira, acabou por lhe dar a noção concreta de uma Providência. O arroz vinha do Céu, como a chuva, a neve, o sol e o raio. Deus, no Alto, pensava no limpa-vias, tão pobre e calado, e mandava-lhe aquele maná para encher a barriga aos filhos. Sem ele ter pedido nada. Guardou segredo – é mau contar os prodígios com que a graça divina nos favorece. Resignou-se a ser o objecto da vontade misericordiosa do Senhor. E começou a rezar-lhe fervorosamente, à noite, o que nunca fizera: ao lado da mulher. Arroz do Céu...

O Céu do limpa-vias é a rua que os outros pisam.

in **Gente da Terceira Classe**, de José Rodrigues Miguéis



ACTIVIDADES DE COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO



1. Após a leitura que fez do conto **“Arroz do Céu”**, de José Rodrigues Miguéis, escolha, das seguintes frases, a opção correcta:

| | | Verdadeiro | Falso |
|-----|---|------------|-------|
| 1.1 | A história passa-se em Nova Iorque. | | |
| 1.2 | O limpa-vias é um homem que varre o chão das ruas da cidade. | | |
| 1.3 | O limpa-vias é emigrante em Nova Iorque. | | |
| 1.4 | Na terra de origem do limpa-vias fala-se o Inglês. | | |
| 1.5 | O limpa-vias apanha o arroz para levar para casa. | | |
| 1.6 | O arroz que o limpa-vias apanha vem dos casamentos que se realizam na igreja por cima do metro. | | |
| 1.7 | O arroz teve muita importância na vida do limpa-vias. | | |

2. Escolha a melhor opção, de acordo com o texto:

2.1 Nos respiradouros caem:

- a) peúgas, livros, bagos de arroz, neve;
- b) luvas, botões, pastilhas elásticas, dinheiro;
- c) luvas, sapatos, latas, caixotes, chuva.

2.2 No trabalho o limpa-vias apanhava:

- a) papéis, pontas de cigarros e tacões de sapatos;
- b) pastilhas elásticas, engraxava as calhas e limpava os carris;
- c) pontas de cigarros, limpava os carris e agitava a lanterna sempre que o metro aparecia.

2.3 Por passar tanto tempo debaixo do chão, a sua face era:

- a) incolor e a raça indistinta;
- b) de cor negra e a raça africana;
- c) de cor amarela e a raça oriental.

2.4 Pelos respiradouros do metropolitano caía arroz proveniente de:

- a) um mercado abastecedor da cidade;
- b) uma igreja de fachada barroca;
- c) um armazém de arroz.

ACTIVIDADES DE COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO

2.5 O limpa-vias costumava levar o arroz para casa:

- a) no boné;
- b) num balde;
- c) num cartucho de papel.

2.6 A família do limpa-vias ficou:

- a) pouco satisfeita, porque não gostava de arroz;
- b) satisfeita, porque assim não passava fome;
- c) insatisfeita, porque só comia arroz.

3. A acção do conto desenvolve-se, alternadamente, em dois espaços.

3.1 Identifique esses dois espaços, caracterizando-os.

4. O segundo momento da acção começa por apresentar a personagem principal ou protagonista.

4.1 Identifique essa personagem.

4.2 Recolha os elementos utilizados para a sua caracterização.

5. Estabeleça a distinção entre os vocábulos (palavras) **emigrante** e **imigrante**.

6. O conto termina com uma reflexão: *O Céu do limpa-vias é a rua que os outros pisam.*

6.1 Comente livremente esta expressão, tendo em conta as dificuldades que os **imigrantes** sentem quando se tentam integrar numa sociedade que lhes é alheia.

ACTIVIDADES DE COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO

7. Elabore o resumo do conto “Arroz do Céu”, de José Rodrigues Miguéis, em 15 linhas.

TÉCNICA DO RESUMO ESCRITO

Resumo é um texto, oral ou escrito, que condensa as ideias principais de um outro texto, de forma abreviada e respeitando as sequências do texto original.

Assim, é necessário:

- seleccionar os factos principais do texto original;
- omitir os factos secundários;
- excluir as transcrições;
- utilizar uma linguagem clara e objectiva;
- respeitar a sequência do texto original;
- apresentar o texto sempre em discurso indirecto (nunca utilizar diálogos);
- substituir alguns sinais de pontuação por verbos (exclamar, perguntar...); mudando: os modos e tempos dos verbos (sempre para a 3ª pessoa); os pronomes pessoais (também para a 3ª pessoa); os advérbios e os pronomes e determinantes.

Exemplo: «- A como está hoje o arroz de primeira cá na freguesia?»

Mudança para o resumo:

«Alguém perguntou a como estava naquele dia o arroz de primeira lá na freguesia.»;

- elaborar o resumo no menor número possível de linhas, nunca excedendo 1/3 da extensão do texto original.

❖ Leia atentamente os textos que se seguem:

Um amigo

Um amigo ouve o que tu dizes e tenta compreender o que não sabes dizer.

Mas um amigo não está sempre de acordo contigo.

Um amigo contradiz-te e obriga-te a pensar honestamente.

Um amigo gosta de ti, mesmo que faças asneiras.

Um amigo ensina-te a gostar de coisas novas;

não terias imaginado essas coisas se estivesses sozinho.

Amigo é uma palavra bonita. É quase a melhor palavra.

Poema de Leik Kristiansson, tradução de Sophia de Mello Breyner Andresen, Ed. Presença



Antes que Seja Tarde

Amigo,
 tu que choras uma angústia qualquer
 e falas de coisas mansas como o luar
 e paradas
 como as águas de um lago adormecido,
 acorda!
 Deixa de vez
 as margens do regato solitário
 onde te miras
 como se fosses a tua namorada.
 Abandona o jardim sem flores
 desse país inventado
 onde tu és o único habitante.
 Deixa os desejos sem rumo
 de barco ao deus-dará
 e esse ar de renúncia
 às coisas do mundo.
 Acorda, amigo,
 liberta-te dessa paz podre de milagre
 que existe
 apenas na tua imaginação.
 Abre os olhos e olha,
 abre os braços e luta!
 Amigo,
 antes da morte vir
 nasce de vez para a vida.

Manuel da Fonseca, in "Poemas Dispersos"

